G. G. ANTONESCU
PROFESOR LA UNIVERSTIATEA DIN BUCUREŞTI

PEDAGOGIA CONTEMPORANĂ

PROBLEME ŞI CURENTE

EDIŢIA II
REVĂZUTĂ ŞI ADĂUGITĂ

CASA ŞCOALELOR
1943

www.dacoromanica.ro

G. G. ANTONESCU
PROFESOR LA UNIVERSITATEA DIN BUCUREŞTI

PEDAGOGIA CONTEMPORANĂ

PROBLEME ŞI CURENTE

EDIŢIA II
REVĂZUTĂ ŞI ADĂUGITĂ

CASA ŞCOALELOR
1943

www.dacoromanica.ro

Tipografia „BUCOVINA" I. E. Torouțiu, București

www.dacoromanica.ro

PREFAȚA

Lucrarea de față cuprinde în capitolele mari — «Problemele generale» și «Curentele» — două serii de prelegeri, ținute acum câțiva ani, pentru profesorii secundari. Prima serie se referă la problemele *mai însemnate ale Pedagogiei timpului nostru, cu* aplicări *la* școala românească; *a doua încearcă să desluşească marile* curente, *în care am putea integra toate manifestările mai de seamă ale Pedagogiei contemporane de* pretutindeni. *Prelegerile au fost redactate după notele luate cu prilejul expunerii verbale.*

In capitolul intitulat «Probleme speciale» sunt redate o serie de studii, pe care ni le-a sugerat, în momente diferite, criza pedagogică prin care trece școala noastră de câțiva ani încoace.

Scopul pe care îl urmărim este: pedeoparte, de a introduce pe cetitor în studiul mișcării pedagogice contemporane; pe de altă parte, de a continua și intensifica acțiunea noastră, manifestată și în lucrarea anterioară «Educație și cultură», pentru armonizarea realităților școlare cu principiile pedagogice. Menținem în totul ceeace afirmam în prefață la «Educație și cultură». «Numai dacă întemeiem orice nouă alcătuire și orice măsuri de ordin educativ pe principii pedagogice bine controlate, putem ajunge și în do-

www.dacoromanica.ro

meniul şcolar la concepţii unitare şi realizări durabile. Orice încercare de a soluţiona problemele şcolare, nesocotind principiile pedagogice, este foarte comodă, dar dăunătoare pentru progresul real *al şcolii.*

Dacă principiile, fără considerarea realităţii, sunt adeseori inoperante, realităţile, neluminate de principii, nu pot fi suficient pătrunse şi prin urmare nici bine îndrumate. In primul caz se face ştiinţă pură fără efect practic imediat; în al doilea caz se ajunge la un diletantism periculos».

www.dacoromanica.ro

INTRODUCERE

Criza şcolară

I. Caracterele specifice ale crizei pedagogice din învăţământul românesc. II. Condiţii pentru înlăturarea crizei pedagogice ce se manifestă în învăţământul românesc. III. Pregătirea educatorilor ca mijloc de combatere a crizei. IV. Controlul şi îndrumarea şcoalei.

Trecem prin momente de criză acută în diverse domenii ale vieţii şi activităţii sociale. Ne plângem astfel de o criză economică, de o criză morală, de o criză culturală şi în strânsă legătură cu aceasta din urmă, de o criză şcolară sau pedagogică.

Cele care ne interesează mai de aproape pe noi actualii şi viitorii profesori sunt criza şcolară şi... cea economică.

Dacă aceasta din urmă nu poate forma obiectul unor preocupări ştiinţifice în domeniul pedagogiei, crizei şcolare suntem datori să-i acordăm cea mai mare atenţie.

Pentru mai multă claritate vom releva dela început două din caracterele specifice ale crizei pedagogice, care o diferenţiază pe aceasta de cea economică:

a) Criza economică e generală pentru că a cuprins lumea întreagă şi s'a abătut asupra tuturor domeniilor de viaţă şi activitate omenească. Criza pedagogică este specială învăţământului, având desigur efecte şi asupra vieţii culturale în genere.

b) Criza economică ne este impusă nouă Românilor mai mult din afară (criza mondială) decât de con-

www.dacoromanica.ro

diţiile vieţii economice strict interne, fără a voi bine înţeles să negăm şi importanţa acestora din urmă.

Criza şcolară e influenţată de factori extra-şcolari şi extra-culturali, numai întru cât are puncte de tangenţă cu viaţa economică a ţării. Cauzele cele mai importante şi cele mai numeroase ale crizei şcolare se găsesc înăuntrul învăţământului, mai ales dacă ţinem seamă de faptul că şi conducerea superioară a acestuia a fost de cele mai multe ori în mâna unor slujitori ai şcoalei.

In adevăr, de multă vreme şcoala românească e într'o continuă febră, provocată de transformări'e de programe, organizare. metodă etc., impuse de zelul reformator al diverşilor conducători.

Graba cu care s'au luat măsuri noui, opuse celor imediat anterioare, *fără a se fi aşteptat primele roade ale acestora,* a intensificat febra învăţământului nostru.

In trecutul apropiat — cu excepţia ultimului deceniu — şi în cel mai depărtat, de acum câteva decenii, reformele importante se făceau la intervale mari de timp. Astfel după reforma dela 1864, o schimbare profundă a structurii şi vieţii şcoalei româneşti nu se mai produce decât după 34 de ani prin legea dela 1898 a lui Spiru Haret. Iar dela această dată o transformare radicală se produce peste alte aproape trei decenii prin legea învătământului primar din 1924 şi a învăţământului secundar din 1928.

Trebue să menţionăm deasemeni că aceste legi au fost studiate şi discutate de un mare număr de profesori, iar la stabilirea principiilor de bază au fost consultaţi specialişti, cunoscători ai problemelor pedagogice.

Cu ocazia alcătuirii proiectelor de lege şi programelor pentru învăţământul primar din 1924 şi secundar din 1928 de către d. Dr. Angelescu s'a constituit

www.dacoromanica.ro

un adevărat sfat didactic, care a ținut un mare număr de ședințe până să ajungă la concluziuni. Iar Spiru Haret, în 1898, pe lângă avizul profesorilor secundari și al colaboratorilor săi mai apropiați, a solicitat continuu luminile distinsului pedagog din vremea aceea C. Dimitrescu-Iași.

In fine, nu putem trece cu vederea faptul important, că în legile menționate ne apare evidentă preocuparea autorilor de a rezolva prin nouile măsuri școlare, nu numai unele dificultăți ale prezentului, *ci și cerințele viitorului, pe care ei le prevedeau.*

II. Inlăturarea crizei școlare actuale și evitarea unor crize viitoare, credem că ar fi posibile, dacă orice proect de modificare — mai mare sau mai mică — în structura sau viața școalei, ar fi subordonat unor condiții impuse de *spiritul științific*. Acesta trebue să călăuzească orice acțiune referitoare la organizarea și îndrumarea învățământului. Menționăm în special două condițiuni pe care în nici un caz nu ne este îngăduit să le ignorăm sau să le nesocotim:

1. Prima — referitoare mai mult la forma logică a unei alcătuiri didactice — este de a veghia ca principiile pedagogice ce stau la baza nouii organizări școlare să poată constitui împreună un *sistem unitar și o concepție pedagogică clară*. Evident, pentruca un organizator școlar și colaboratorii săi să poată răspunde acestei cerințe, ei trebue să fie nu numai buni cunoscători ai școalei noastre, dar să fie în curent cu mișcarea ideilor pedagogice și să aibă o concepție filosofică și socială (concepție despre lume și viață), care pedeoparte să determine selecția ideilor pedagogice, ce-și vor însuși, pedealtă parte, să garanteze unitatea ideilor selecționate într'un sistem.

Considerăm această condiție atât de importantă, încât preferăm o reformă alcătuită din elemente, care,

www.dacoromanica.ro

luate individual, nu ne-ar satisface pe deplin, dar care, împreună ne-ar putea da un tot armonic, unei reforme, ale cărei elemente considerate separat ne-ar satisface, dar puse alături ne-ar duce la contradicții.

2. A doua condiție — referitoare mai mult la fondul științific — ne impune, ca la alegerea ideilor care vor constitui sistemul de organizare școlară, să *respectăm* acele *principii* care *au fost definitiv admise în știința educației.*

Aproape toate științele — deci și știința educației, — ne oferă trei categorii de date, rezultate ale străduinței omului de știință: a) ipoteze, în care elementele de speculație a rațiunii și imaginației sunt preponderente asupra realității și legilor stabilite în știință; b) teoriile ipoteze la care cunoașterea realității și respectarea legilor stabilite preponderează asupra imaginației speculative; c) legile științifice care au ieșit din domeniul probabilităților ipotetice și au o valoare sigură și definitivă.

Dacă prima categorie oferă o probabilitate foarte redusă, a doua o probabilitate mai mare, cele din urmă ne oferă siguranța. Și atunci, dacă ne poate fi îngăduit să neglijăm prima categorie, dacă putem fi iertați de a nu fi acordat atenția cuvenită categoriei a doua, *nu ne este iertat să nesocotim datele sigure ale științei.*

Acest lucru îl pretindem și în știința educației — care a ajuns la unele legi definitive — atât din partea reformatorilor și autorităților școlare, cât și din partea profesorilor. In școala viitorului nu mai trebue tolerată călcarea acestor legi și trebue netezită calea pentru cercetarea științifică de a descoperi noui legi care la rândul lor vor putea deveni obligatorii pentru practicieni și reformatori.

Vom arăta în cele ce urmează câteva din legile de-

www.dacoromanica.ro

finitive a căror respectare trebue s'o ceară cu insistență știința educației.

Atât pentru stabilirea idealului educației, cât și pentru fixarea metodelor de educație, se impune ca o condiție «sine qua non» cunoașterea realităților. Or, realitatea cea mai importantă pentru educator este *sufletul elevului;* iar însușirea lui care face posibilă opera *formativă* a educației este *plasticitatea.* Interpretarea greșită a acestei plasticități a dus deseori la consecințe grave în practica școlară. Eroarea de interpretare a fost în mare parte pusă în lumină de teoria pedagogică; în practică însă, ea încă nu a fost înlăturată.

Inlăturarea ei va trebui să fie una din înfăptuirile mari ale școalei viitorului.

Care este eroarea de interpretare și cum poate fi înlăturată? Trebue să facem deosebirea între plasticitatea substanței moarte și plasticitatea substanței organice. Caracterele esențiale ale plasticității organice sunt:

a) Condiții interne de desvoltare, cărora trebue să fie adaptate cele externe. Sufletul omenesc este un organism viu, care se caracterizează prin aceea că nu acceptă condițiunile, pe care i le imprimăm noi, afară numai dacă aceste condițiuni externe se subordonează unor condițiuni interne, indicate de însuși organismul căruia ne adresăm. In sensul acesta, am putea compara opera educatorului cu opera unui botanist sau a unui grădinar, care caută pământul cel mai bun pentru planta sa, se pricepe să o îngrijească și eventual, să o altoiască, dar știe că din planta aceasta nu poate face orice vrea el și că toate măsurile, pe care le ia, nu vor avea efectul dorit decât dacă se vor subordona condițiunilor *interne* organice ale plantei respective.

b) Reacția la influențele externe. Orice ființă răs-

www.dacoromanica.ro

punde «*impresiilor*» venite din afară prin «*expresii*», «*excitaţiilor*» prin «*reacţii*». Acest act — reacţia la impresii — e cea mai simplă manifestare a vieţii.

Aceasta implică deci o atitudine activă care uneori nu este imediată, ci reflectată.

Concluziile generale, care rezultă din aceste consideraţii asupra plasticităţii sunt următoarele: 1) Şcoala, în opera ei formativă, va trebui să respecte condiţiile interne organice impuse de constituţia sufletească a elevului; 2) Aceste condiţii, reprezentate prin aptitudinile naturale, marcând unele diferenţe dela individ la individ, şcoala va trebui să ţie seama de individualitatea fiecărui elev; 3) La impresiile pe care le provoacă elevului, să dea acestuia posibilitatea de manifestare activă.

Prin urmare şcoala viitorului, chemată să formeze sufletul tineretului nostru, va trebui să fie *formativ-organicistă, individualistă şi activistă*. Oricare va fi concepţia viitorilor oameni de şcoală, aceste condiţii trebue neapărat respectate.

Actualmente în învăţământul nostru, mai ales în cel secundar, aceste principii, impuse de ştiinţa educaţiei. sunt mai mult nesocotite, decât respectate. Astfel, în domeniul *educaţiei intelectuale* liceul nostru are un caracter mai mult informativ de cât formativ, adică urmăreşte *prea mult* transmiterea unui cuantum de cunoştinţe prescris de programul oficial şi *prea puţin* folosirea acestora pentru a pune în valoare aptitudinile intelectuale ale elevilor, deci pentru a le forma spiritul. Se accentuiază prea mult activitatea receptivă a elevului şi se neglijează stimularea lui către o activitate reflexivă şi productivă sau, cu alte cuvinte. se insistă asupra activităţii centripetală şi se nesocoteşte cea centrală şi centrifugală. La acest sistem de educaţie intelectuală au contribuit mult *programele prea încărcate* a căror asimilare cere atâta timp şi

www.dacoromanica.ro

energie încât greu mai rămân disponibilități pentru prelucrarea și elaborarea, prin activitate creiatoare, a materialului asimilat. In fine, bacalaureatul sortit să controleze executarea conștiincioasă a acelor programe supraîncărcate, întărește considerabil suveranitatea materialismului didactic în școala noastră secundară.

In domeniul *educației morale* predimină sistemul heteronomiei prin constrângere, adică al normelor de conduită impuse elevului din afară. Acest sistem, care subjugă spiritul elevului, fără să-l transforme și-l supune fără să-l convingă, poate fi uneori formativ, dar în nici un caz nu poate fi organicist Cu alte cuvinte, prin acest sistem putem eventual să determinăm la elevii noștri formarea unor deprinderi, dar nu putem afirma că actele de voință a căror repetare a provocat deprinderea, au fost dictate sau cel puțin acceptate de conștiința elevului.

Dacă am înlocui constrângerea prin convingere și heteronomia prin autonomie, făcându-l pe elev să înțeleagă și apoi să adopte în mod liber anumite norme morale, am realiza o educație morală care pe lângă formativă ar fi organicistă și individualistă. Și în fine, dacă după formarea convingerii apelăm la elementul eroic din sufletul lui — adică la puterea de a se învinge pe sine, pe care o găsim la orice om normal — spre a-l face ca tot prin o liberă hotărîre să înfăptuiască valorile adoptate de conștiința lui, sistemul nostru de educație morală va îndeplini și condițiunea de a fi activist.

Se întâmplă uneori ca o lege să respecte unele din acele principii definitiv admise de știința educației, dar ele să rămâie inoperante, pentrucă nu are cine să le aplice.

Un exemplu clar, în această privință ni-l oferă legea învățământului secundar din 1928.

www.dacoromanica.ro

In această lege au fost luate în considerație o parte din principiile menționate și în special principiul necesității de a se cunoaște și respecta individualitatea elevului și principiul disciplinei libere în educația morală și socială.

Astfel la articolul 31 legea prevedea:

Art. 31. — „Educația morală constitue una din preocupările de căpetenie ale liceului. In afară de tendința educativă generală a materiilor de învățământ ce se predau în licee, educațiunea morală se va urmări, *prin lecții și exerciții speciale*, cu scopul de a cultiva însușirile sufletești ale elevilor, formându-le deprinderi de viață cinstită, ordonată și disciplinată, necesară omului și cetățeanului.

Această însemnată sarcină este încredințată profesorului dirigînte, care este, după alin. 5 al art. 103 „îndrumătorul educativ al clasei sale". El este dator să facă lecțiile și exercițiile necesare educației morale, și disciplinei elevilor, înscriind observările sale în foi de observație, să supravegheze purtarea elevilor atât în școală cât și în afară de școală. Pentru toate aceste lucrări, el este obligat să facă cel puțin trei ore pe săptămână". Pentru orientarea cât mai amănunțită în tehnica acestei mari opere de educație morală a tinerimii școlare, *legea* prevede, la art. 94, alin. 3: *„Conferințe*, cursuri și *lucrări practice* pentru îndrumarea directorilor, diriginților și profesorilor însărcinați cu educația morală și disciplina elevilor și pentru profesorii de psihologie, însărcinați cu examinarea capacității și aptitudinilor practice ale elevilor.

In o oră pe săptămână se vor realiza în convorbiri cu elevii și în discuții, după gradul de pricepere al clasei, întâmplări reale luate din viața școlară sau din afară, precum și cazuri concrete luate din povești, din bucăți de lectură, potrivite pentru acest scop. sau închipuite înadins de profesor, spre a servi la lămurirea unor noțiuni morale curente.

„(A II-a oră). Luminarea inteligenței și stimularea sentimentului, atât de necesare vieții morale, sunt totuși numai o condiție premergătoare a formării personalității.

Educația morală se completează și se desăvârșește prin căpătarea deprinderilor de acțiuni bune. Iar deprinderile bune se câștigă prin exercitarea statornică a voinței în manifestări active, călăuzite de un ideal moral.

„Sistemul de autoguvernare a clasei e de mare importanță și pentru educația viitorului cetățean, întrucât îi dă elevului posibilitatea de a trăi în mic — în cadrul mediului școlar și în limitele

www.dacoromanica.ro

permise de gradul lui de desvoltare psihică — viața de cetățean ordonat și activ, prin convingere. Astfel și în educația cetățenească — ca și în cea morală — nu ne vom mulțumi numai cu cunoașterea principiilor, normelor și datoriilor (de bun cetățean), ci vom trece și la punerea în practică a acestora prin exerciții menite să formeze și deprinderile necesare unui bun cetățean" [1]).

Pentru exercitarea autocontrolului, atât de important în autonomia morală, se vor institui *caete individuale*, în care elevii își vor însemna încercările făcute pentru însușirea unei anumite deprinderi bune, cazurile de luptă, de greutăți și de izbândă în această direcție.

Elevii vor arăta în caetele individuale, în special, încercările făcute spre a pune în practică și a transforma în deprindere principiile și virtuțile, care au fost lămurite, sub conducerea profesorului dirigînte — și anume în prima oră de educație — pe baza textelor citite sau a cazurilor întâmplate realmente în școală".

(A treia oră). *Cunoașterea individualității elevilor* este o lucrare de cea mai mare importanță pentru opera de educație în genere. și în special pentru educația morală.

Indeplinirea ei efectivă, necesită o îndelungată și continuă observație a elevilor în diferitele lor momente de manifestare și, pe cât posibil, în desfășurarea evoluției lor din an în an. din clasă în clasă.

O consecință a acestei necesități este măsura ca un diriginte să urmărească aceeași serie de elevi din clasă în clasă până la sfârșitul școalei, pe cât permite orarul catedrei sale, sau cel puțin până în clasa a VI-a. spre a se da și profesorului de filosofie ocaziunea de a îndeplini sarcina de diriginte în clasa VI-a și VII-a, unde, în mod natural, îi revine sarcina de a orienta pe elevi în sfera *noțiunilor* de morală.

„Fiecare elev, pe lângă carnetul de sănătate, va avea și *o fișă psihologică*, alcătuită de profesorul de psihologie, împreună cu dirigintele clasei".

Cunoașterea individualității nu se poate prinde într'un moment oarecare, cum s'ar prinde chipul într'o fotografie, ci numai prin cercetarea atentă și îndelungată a tuturor manifestărilor reale ale școlarului.

Din momentul în care s'a trecut la stabilirea măsurilor pregătitoare pentru punerea în practică a legii, unul dintre principiile fundamentale ale acesteia, adică principiul moralizării și individualizării învățământului a fost retușat, diluat, mutilat, așa încât rea-

1) Programele analitice ale învățământului secundar, 1928, pg. 91

www.dacoromanica.ro

lizarea lui practică diferea considerabil de intenţia legiuitorului.

III. Dar în opera de educaţie legile ştiinţifice nu sunt decât instrumente — foarte valoroase, dar numai instrumente — de care ne servim în urmărirea scopului nostru. Energia necesară spre a le pune în mişcare şi lumina necesară spre a le îndruma mişcarea lor, nu le putem găsi decât în idealismul sincer şi curat al *sufletului educatorilor*.

Dacă fiecare educator servindu-se de instrumentele ştiinţei, dar luminat fiind de flacăra idealismului din propriul său suflet, ar descoperi în individualitatea elevului punctul incandescent şi i-ar arunca scânteia necesară, am face mult, nu numai pentrucă în mod organicist am stimula germenii binelui, dar şi în sensul că flacăra odată aprinsă va mistui ea elementele rele.

Ii vom fi dat elevului ocazia celui mai frumos act de eroism: învingerea de sine şi astfel sămânţa de idealism aruncată de noi îşi va fi dat roadele.

Iată de ce în *pregătirea viitorilor profesori* va trebui să avem în vedere pe lângă procurarea instrumentelor ştiinţifice — principii, norme metodice, etc. — *formarea unor suflete idealiste*. Ce înţelegem prin suflet idealist?

Omul capabil de luptă şi sacrificiu pentru triumful unei valori dictată de propria lui conştiinţă. Omul care are ceva sfânt şi luptă pentru ceva în viaţă.

Astfel de profesori ne trebue în şcoală şi de aceea doresc ca lozinca noastră, a profesorilor, să fie *cultivarea ştiinţei în slujba idealismului*.

Ar fi de dorit ca viitorii reformatori, renunţând la vanitatea de a transforma întreg învăţământul, să se îngrijească de sufletul lui, de *profesor*. Preocupă-

www.dacoromanica.ro

rilor referitoare la *structura învățământului*, trebue să le ia locul cele privitoare la elementul *dinamic: profesorul*.

III. Pregătirea profesorilor.

Cel mai bun conducător al școalei românești de astăzi și de mâine ar fi acela, care ar realiza condițiile necesare unei bune pregătiri a corpului didactic. Ținem să menționăm că din acest punct de vedere învățământul secundar suferă mai mult decât cel primar.

In ce privește cauzele acestei lacune mari a învățământului nostru și mijloacele, prin care am putea-o împlini, le-am evidențiat în ultimii 15—20 ani, în repetate rânduri, prin scrieri, prin conferințe și dela catedră [1]).

Reamintesc, pentru orientare, câteva din datele mai importante: a) Profesorilor le lipsește pregătirea pedagogică necesară unei aplicări conștiincioase a principiilor prevăzute în lege sau impuse de știința educației, deoarece Universitatea nu se consideră obligată să ia toate măsurile necesare pentru formarea viitorilor educatori.

1. Orice om cult care a luat contact mai de aproape cu Universitatea a putut constata în această instituție atmosfera puțin prielnică studiilor pedagogice. Astfel la *Facultatea de Litere*, cea mai importantă din punctul nostru de vedere, întrucât aproape toți absolvenții acestei Facultăți devin profesori, se ajunsese, după câtiva ani de luptă la o situație convenabilă, deși nu satisfăcătoare, a studiilor pedagogice. Studenții acestei Facultăti aveau obligația de a depune două exmene de pedagogie și libertatea de a lua pedagogia

1) Vezi: „Din problemele pedagogiei moderne": „Educație și Cultură", „Orientarea pedagogică a școalei românești", „Invățământul secundar și Universitatea", „Universitatea și Invățătorul".

www.dacoromanica.ro

ca obiect de licență, oricare ar fi fost specialitatea principală. *E firesc ca un candidat la licență, care vrea să devie profesor să aleagă printre obiectele de licență și știința educației.* Mai firesc ar fi ca orice candidat la profesorat să treacă, *în mod obligator,* la licență și un examen de pedagogie, iar celor care nu intenționează să intre în învățământ să li se acorde o licență liberă fără examen de pedagogie. Această dispoziție a unui vechiu regulament al Facultății de Litere, ne-a dat adeseori prilejul de a constata cum candidații la licență, chiar din cei aparținând altor specialități decât filosofia (filologia modernă, clasică, etc.), se pasionează de problemele pedagogice. Unii dintre aceștia au mai trecut un al doilea examen de licență și anume în filosofie spre a putea lua pedagogia ca obiect principal.

Regulamentul următor celui menționat a dat o lovitură puternică studiilor pedagogice, deci pregătirii viitorilor profesori, reducând obligativitatea la *un singur examen de pedagogie din optsprezece câte trebue să dea un student spre a deveni absolvent* (deci la șaptesprezece examene de erudiție, unul singur pedagogic) și înlăturând libertatea studentului dela altă specialitate decât filosofia, de a-și alege pedagogia ca obiect de licență. Cam aceasta e situația și astăzi, cu deosebirea că examenul de pedagogie e impus, nu de Regulamentul Facultății, ci de o decizie ministerială.

Completarea pe care o aducea Seminarul Pedagogic Universitar privește latura practică a pregătirii viitorului profesor, iar nu cunoașterea și studiul aprofundat a *problemelor pedagogice*. De altfel nici pregătirea practică nu se făcea în condiții satisfăcătoare din cauza numărului prea mare al candidatilor practicanți, față de capacitatea școalei de aplicație.

La Facultatea de Științe situația era și este pur și

www.dacoromanica.ro

simplu inadmisibilă. Această Facultate, deşi o mare parte a studenţilor ei se consacră învăţământului, nu posedă o catedră, nici măcar o conferinţă, de pedagogie. Studenţii dela ştiinţe ar trebui deci să urmeze cursul de pedagogie la Facultatea de Litere; ceeace nu este uşor posibil, pedeoparte prin faptul că programele celor două facultăţi nu pot fi astfel armonizate ca orele de pedagogie dela Facultatea de Litere să nu corespundă cu diverse cursuri ale Facultăţii de Ştiinţe, pe de altă parte deoarece cursul ce se face pentru studenţii dela Litere nu e în totul adecuat cerinţelor unui curs de pedagogie pentru cei de la Ştiinţe. Astfel majoritatea licenţiaţilor în ştiinţe intră în corpul didactic, fără a cunoaşte nici una din problemele mari ale învăţământului şi neavând ca zestre pedagogică din Universitate decât cunoaşterea vagă a tehnicii în predarea unei lecţii.

Ne întrebăm însă dece problemele de învăţământ trebue să fie înţelese numai de profesorii care vor preda studii literare, nu şi de cei sare predau ştiinţe pozitive. Şi atunci să nu ne mai mirăm dacă cele mai importante principii ale unei legiuiri şcolare — ca spre exemplu, individualizarea învăţământului, disciplina liberă, etc. — rămân literă moartă.

2. Cum se explică această atitudine de rezervă şi uneori de ostilitate a Universităţii faţă de orice încercare de a se da viitorilor profesori o bună pregătire pedagogică ? O primă cauză o găsim în faptul că o parte din profesorii celor două Facultăţi nu cunosc problemele învăţământului secundar şi primar, nu au funcţionat niciodată în şcoala secundară şi nu au interes decât pentru specialitatea cultivată de ei. Iar când sunt puşi, prin intervenţia altora, în situaţia de a lua totuşi o atitudine în chestiuni referitoare la învăţământ, ei declară solemn că dacă studentul care va deveni profesor cunoaşte bine specialitatea ştiin-

www.dacoromanica.ro

ţifică ce şi-a ales, *restul nu mai are nici o importanţă*. Dacă ţinem seama de cele stabilite mai sus vom înţelege uşor ce eronată este această părere şi cum ea nu poate fi explicată decât printr'o ignorare totală a problemelor de învăţământ.

O a doua cauză o aflăm în concepţia unilaterală a unora dintre profesori asupra rolului Universităţii. Aceştia consideră că rolul unic al Universităţii este de a cultiva ştiinţa sau cu alte cuvinte de a face ştiinţă pentru ştiinţă. Ei protestează împotriva tendinţei de a se pune în sarcina Universităţii două îndatoriri, care zic ei sunt opuse: Pe deoparte îi cerem să consacre activitatea sa ştiinţei, aprofundând-o, sporind-o şi cucerindu-i noui slujitori prin îndrumarea forţelor tinere la munca desinteresată a cercetătorului ştiinţific; pe de altă parte statul — care o întreţine şi o apără — îi pretinde să pue ştiinţa în serviciul vieţii sociale, pregătind oameni de profesiune, capabili să exercite anumite funcţiuni.

Totuşi, acest îndoit rol al Universităţii — de a cultiva ştiinţa şi de a forma pe viitorii magistraţi, profesori, medici, preoţi etc., — e o necesitate inerentă stării de cultură şi civilizaţie a timpului nostru. Statul are nevoe azi, chiar şi pentru funcţiunile mai puţin importante, de oameni cu o cultură superioară; iar tinerii care urmează studiile universitare — chiar cei mai devotaţi ştiinţei — urmăresc ei înşişi, pe lângă cultura ştiinţifică, dobândirea cunoştinţelor şi dexterităţilor necesare activităţii practice ce vor desfăşura în societate. Azi ştiinţa nu mai poate fi separată de viaţă, ea nu mai poate face abstracţie de necesităţile culturale şi economice ale poporului, ca pe vremea aceea, când oamenii de ştiinţă formau un fel de corp aristocratic separat de restul societăţii, având preocupări şi limbă (limba latină) cu totul deosebite de ale celorlalţi muritori.

www.dacoromanica.ro

Dealtfel sistemul cultivării științei pentru știință — așa cum îl înțeleg susținătorii lui — prezintă o mare lacună chiar în ce privește pregătirea studentului în specialitate.

Și iată de ce:

Profesorul e tentat să se consacre cu totul cercetărilor științifice personale și astfel să acorde — chiar în activitatea sa universitară — mai multă atenție acestor studii particulare, decât condițiilor necesare unei bune instrucțiuni a studenților. Și atunci se întâmplă ca la curs să se trateze, dela început, probleme prea speciale, pe când studenții nu le pot aprofunda suficient, neavând pregătirea necesară.

E interesantă părerea distinsului pedagog contemporan, Paulsen (decedat acum câțiva ani), asupra sistemului în discuție: „Explorările științei duc în mod necesar la o specializare a muncii din ce în ce mai accentuată. Consecința pentru organizarea universității este înmulțirea continuă a cursurilor și prin urmare reducerea materiei fiecărui curs... De aci urmează că auditorii adeseori în loc de a primi mai întâi o orientare generală asupra domeniului lor științific — ceeace le trebue înainte de orice — sunt introduși deadreptul într'o sumă de cercetări speciale... Profesorii nu tratează atât aceea ce-i trebue studentului, cât mai ales aceea ce-i preocupă pe ei înșiși ca cercetători».

Tânărul student, care ar vrea să abordeze probleme noui sau să lămurească mai bine pe cele vechi prin explorări științifice proprii, va trebui mai întâiu să cunoască cercetările mai importante de până acum în specialitatea lui, bunurile ce posedă știința și metodele ce s'au întrebuințat pentru dobândirea lor. *Nu e suficient, prin urmare, să facem știință pentru știință, sau știință pentru exploratorii cu experiență, ci știință pentru studenți, care nu sunt încă cercetă-*

www.dacoromanica.ro

tori formați, ci trebue pregătiți sistematic în acest scop.

In orice caz adepții concepției «știință pentru știință», chiar când sunt întrucâtva orientați asupra importanței unei serioase pregătiri pedagogice pentru viitorii profesori, socotesc că aceasta nu trebue să cadă în sarcina Universității.

In fine, o a treia cauză o găsim în faptul că autoritatea școlară, obligată să ia toate măsurile posibile pentru a garanta buna funcționare a învățământului, chiar dacă era perfect edificată asupra acelor lacune în pregătirea corpului didactic, nu putea interveni câtă vreme Universitatea dispunea de o prea largă autonomie.

Astăzi o asemenea intervenție fiind posibilă, ajungem la următoarele concluzii și soluții:

A. Pregătirea serioasă a viitorilor profesori secundari presupune:

1. Cunoașterea temeinică și *integrală* a tuturor elementelor de cultură, ce constituesc programul obiectelor de specialitate pe care candidatul le va preda în școala secundară.

2. Cunoașterea aprofundată a principiilor și problemelor de Pedagogie teoretică și aplicată, împreună cu temeiurile filosofice, psihologice, etice, sociologice, logice, absolut necesare acelei aprofundări. Deasemeni elementele principale referitoare la evoluția doctrinelor pedagogiei moderne și contemporane, precum și la desvoltarea instituțiilor de educație, în special a celor românești (Istoria școalei). In legătură cu aceasta s'ar face și analiza critică a reformelor școlare care au exercitat o influență mai mare asupra școalei noastre.

3. Studierea chestiunilor de *tehnică școlară*, — acelea care fac tranziția dela principiile teoretice generale, la practica școlară de toate zilele — cum ar fi,

www.dacoromanica.ro

spre exemplu didactica specială a obiectului de specialitate a candidatului, planul unei lecţii, disciplina clasei, alcătuirea orarului, raporturile şcoalei cu părinţii elevilor, alcătuirea fişei individuale etc. Studiul acestor probleme de tehnică şcolară s'ar face concomitent cu *practica pedagogică.*

B. Realizarea primelor două puncte (1 şi 2) ar fi încredinţată Universităţii, care şi-ar completa programul cu toate cursurile şi seminariile necesare.

Realizarea ultimului punct (3) ar fi încredinţată unui Seminar pedagogic, care ar dispune de mai multe şcoale de aplicaţie (Liceu de băeţi, Liceu de fete, Şcoală normală, etc.).

In concluzie: Dacă, înainte de licenţă — în Universitate sau şcoalele speciale — se va da tinerilor candidaţi la cariera didactică o pregătire teoretică, *aprofundată şi completă,* atât în domeniul specialităţii alese, cât şi în domeniul pedagogic, rămânând ca aplicările practice să se facă, după licenţă, într'un Seminar pedagogic; atunci putem spera că vom obţine o generaţie de profesori, care să nu fie numai factori de răspândire a unor bunuri culturale, ci şi adevăraţi educatori ai tineretului.

IV. Controlul şi îndrumarea şcoalei [1])

Ministerul Culturii Naţionale, fiind organul superior de conducere a învăţământului, are de îndeplinit un îndoit rol: pe deoparte, administrarea instituţiilor şcolare; pe de altă parte, îndrumarea pedagogică a învăţământului. Prima îndatorire nu şi-o poate îndeplini conştiincios din cauza unei excesive centralizări; iar pe a doua, din cauza lipsei de centralizare. In adevăr, administraţia instituţiilor şcolare, presupunând o bună gospodărie, e totdeauna

1) Asupra acestei chestiuni vezi şi „Educaţie şi Cultură".

www.dacoromanica.ro

condiţionată de împrejurări locale, pe când îndrumarea pedagogică serioasă presupune o concepţie ştiinţifică bine întemeiată şi un ideal moral valabil pentru toate şcoalele, independent de contingenţele locale. Aşa dar: *descentralizare pentru administraţia şcolară, centralizare pentru îndrumarea pedagogică a învăţământului.*

Ce înţelegem prin centralizarea îndrumării pedagogice?

Înţelegem între altele, alegerea, ştiinţificeşte motivată, a metodelor, care trebuesc aplicate în învăţământ, precum şi selecţionarea manualelor didactice, menite să susţină şi să faciliteze aplicarea metodelor alese.

Eventuala obiecţiune, că o asemenea centralizare pedagogică ar încătuşa personalitatea profesorilor, cade pentru următoarele motive:

a) Independenţa personală a profesorului în exercitarea funcţiunii sale de educator nu e absolută, ci relativă, adică e limitată de anumite legi psihologice şi pedagogice, peste care, dacă ar trece, ar nesocoti cerinţele psihice ale elevilor.

b) Dacă un profesor descoperă o metodă nouă, cu caracter general sau special, pe care o crede valabilă ştiinţificeşte, trebue să o propue Ministerului spre o mai amplă experimentare, urmând ca să fie generalizată, dacă rezultatele obţinute sunt satisfăcătoare, iar în caz contrar să fie cu totul exclusă.

c) Nu putem admite ca învăţământul să fie la discreţia acelora care, necunoscând suficient principiile psihologice şi pedagogice, şi găsind incomod să-şi impue efortul necesar pentru a le aprofunda, se lasă conduşi de capriciul momentului, sau imaginează o metodă «*proprie*», lipsită de bază ştiinţifică, numai din pretextul de a lăsa să se creadă că sunt «*personalităţi*».

www.dacoromanica.ro

De asemenea, nu putem lăsa şcoala pe mâna doritorilor cu orice preţ, de reclamă şi originalitate.

Prin urmare, pentru bunul mers al învăţământului, e necesar un *organ ştiinţific central*, care să dea directivele metodice şi să aprecieze orice propuneri noui, venite dela pedagogii de specialitate din ţară sau străinătate, sau dela profesori care practică diferitele metode în învăţământul nostru.

In legătură cu acest organ central, *rolul inspectorilor şcolari* ar fi dublu: pedeoparte de a lămuri, — prin conferinţe, colocvii, indicaţii biblioqrafice, etc. — normele metodice stabilite de organul central, tuturor profesorilor, care nu le cunosc încă sau nu le cunosc în mod suficient, iar pe de alta, de a se încredinţa de aplicarea conştiincioasă a acestor norme.

Dacă, în ce priveşte metodele nu numai că nu am ajuns la o centralizare ştiinţifică, dar ne găsim într'o stare de completă anarhie, în care, profesorilor le este îngăduit a nesocoti cele mai elementare legi psihologice şi pedagogice, — în ce priveşte *manualele didactice*, centralizarea selecţiunii acestora s'ar părea că e realizată, întrucât Ministerul dispune de organe legale pentru controlul şi aprobarea cărţilor didactice.

Dar atât nu este suficient: trebue ca normele de apreciere ale organului central să fie bine fundate ştiinţificeşte, precis formulate şi comunicate autorilor de cărţi didactice. Faptul că, pentru fiecare materie din programul şcolar se institue comisiuni de specialişti (care din nefericire sunt de multe ori specialişti numai în materia respectivă) nu înlătură dificultatea, căci pe deoparte, criteriile de apreciere ale acestora sunt foarte diferite, — nu numai dela un membru la altul al comisiunii, dar chiar în spiritul aceluiaş membru, — pe de altă parte, aprecierilor acelor comisiuni nu li se acordă de Minister o valabilitate absolută. Autorilor de manuale didactice, li se

www.dacoromanica.ro

permite să protesteze contra observațiilor făcute și să le discute cu membrii comisiunii, rămânând ca Ministerul, prin organul său central, să stabilească dacă autorul sau cenzorul are dreptate.

Și atunci, din două lucruri unul: sau avem deplină încredere în competența științ fică și pedagogică a comisiilor de cercetare a manualelor didactice și în cazul acesta nu mai admitem discuția cu autorii; sau dacă admitem discuția între autori și cenzorii lor, organul Ministerului chemat să judece diferendul dintre aceștia trebue să aibă convingerea clară și precisă a principiilor pedagogice, care trebuesc respectate de autorii cărților didactice, tot astfel după cum magistrații, pentru a judeca drept pe împricinat, trebue să cunoască legile și să posede spiritul juridic necesar pentru a le interpreta.

Prin urmare cenzurarea cărților didactice nu trebue să fie atribuită, ca o însărcinare secundară unuia dintre serviciile centrale ale Ministerului, oricât de distinși ar fi membrii care îl constituesc, ci numai unei comisiuni de pedagogi specialiști, care, pe lângă cunoașterea realităților din învățământul nostru să manifeste un interes viu pentru problemele pedagogice.

Și acum, ne vom explica mai ușor dece găsim manuale didactice, care pot servi drept exemplu *de cum nu trebue să fie o carte didactică*.

In discuțiunile de mai sus, am separat chestiunea metodelor de aceea a manualelor didactice, deoarece, pentru selecționarea acestora din urmă, avem un început de centralizare cel puțin formală, pe câtă vreme îndrumarea privitoare la metode este foarte redusă.

Principial însă, cele două chestiuni nu se pot separa, dat fiind că manualul didactic e în funcție de metodă adică, el slujește ca un instrument prețios pus în serviciul realizărilor metodice.

www.dacoromanica.ro

Iată de ce directiva dată autorilor de cărţi didactice trebue să fie în perfectă armonie cu normele metodice pe care le sugerăm profesorilor. Şi atunci, nu putem admite două organe deosebite: unul pentru precizarea metodelor şi altul pentru selecţionarea manualelor didactice, *ci va trebui să avem un singur organ de îndrumare pedagogică alcătuit în chip unitar şi format de persoane competente.*

www.dacoromanica.ro

PROBLEME GENERALE

Din problemele actuale ale şcoalei româneşti [1])

I. Problema culturii generale, profesionale şi formative în şcoala secundară. II. Şcoala activă şi studiul individualităţii în şcoala secundară. III. Educaţia morală şi formarea personalităţii în şcoala secundară.

I. Cultură generală, profesională şi formativă [2])

Intitulând acest curs: «*Problemele actuale ale şcoalei româneşti*», n'am înţeles să tratez *toate* problemele, învăţământului, ci *câteva din cele mai importante*. Şi atunci mi-am zis: criteriu de alegere a celor câteva probleme mai importante, va fi să descopăr chestiunile *centrale* — adică acelea de a căror soluţionare va depinde în mare măsură interpretarea pe care o dăm problemelor mai speciale şi care sunt grupate în jurul problemelor centrale.

Chestiunea pe care vreau s'o pun acum — poate că vi se va părea curios — este cuprinsă în întrebarea: dacă noi în şcoala românească, şi mă refer în special la învăţământul secundar, ştim ce vrem: dacă, cu alte cuvinte, când vorbim de şcoala secundară ca o instituţie culturală, ştim *precis* ce fel de cultură trebue să dăm elevilor noştri.

Care este esenţa *culturii şcolare*, sau, dacă vreţi,

---

1) Prelegeri ţinute la cursurile de informare pentru profesorii secundari, în August 1933, la Academia Comercială din Bucureşti.

2) Pentru completare se vor cerceta următoarele lucrări:
G. G. Antonescu — Pedagogia generală (cap. introductiv).
G. G. Antonescu — Educaţie şi cultură (cap. Om şi profesionist)

www.dacoromanica.ro

cu un termen pedagogic mai des întrebuinţat, a instrucţiei în învăţământul secundar.

In general s'a zis că scopul instrucţiei în învăţământul secundar este pe de o parte, — şi ne referim în special în cazul acesta la liceu, — de a da elevilor *cultură generală* şi pe de altă parte — ne referim atunci în special la şcolile comerciale, la şcolile profesionale în genere — de a da elevilor *cultură profesională*. Ce înţelegem prin cea dintâi şi ce înţelegem prin cea de a doua?

Prin *cultură generală* am înţelege transmiterea către generaţia tânără a celor mai valoroase produse ale spiritului uman în genere şi naţional în special, luate fiind aceste produse din toate domeniile mari ale culturii omeneşti: ştiinţă pozitivă, literatură, artă, economie etc. Aceasta spun aproape 90% din profesorii de liceu, că ar fi rostul şcoalei secundare: să transmită asemenea valori culturale generaţiei tinere.

Ce înţelegem prin *cultură profesională?* Cunoştinţele care sunt necesare tânărului spre a-şi exercita în viaţa socială funcţia pentru care îl pregătim într'o şcoală. Iată prin urmare, cele două concepţii.

Am putea să le subsumăm aceste două concepţiuni, să le subordonăm dacă vreţi, la o noţiune cu sferă mai mare, şi anume la noţiunea pe care am denumi-o *cultură informativă*. Prin urmare, şi în cazul culturii generale, şi în cazul culturii profesionale, dăm elevilor noştri *informaţiuni* din anumite domenii ale culturii omeneşti.

Ei bine, alături de această cultură informativă mai este o altă noţiune asupra culturii — care, dela început vă previu, este mai în concordanţă cu ceea ce înţeleg oamenii de ştiinţă astăzi prin cultură, decât cultura informativă, este ceeace eu am denumit: *cultura formativă*. După cum ne spune şi termenul de: *formativ*, ea ar consta în a forma spiritul elevului,

www.dacoromanica.ro

adică în a desăvârși, în a perfecta ceeace aduce el cu sine dela natură, sau, în alți termeni de a actualiza potențialul psihic al elevului. Această concepție de cultură formativă mai are două atribute care sunt de mare importanță și care o apropie de concepția oamenilor de cultură contemporană.

Cultura formativă are un caracter *individualist* în sensul că nu poate fi operantă, prin urmare nu poate să ducă la rezultate satisfăcătoare, decât dacă și în măsura în care ține seamă de *aptitudinile naturale ale fiecărui individ.*

Dat fiind că toți indivizii nu sunt la fel nici chiar în speţele animale inferioare, cu atât mai puțin la om, evident, că va trebui să ținem seamă de aceste diferențe individuale. Când vorbim de formațiune, trebue să ne gândim că vrem să formăm o substanță vie — fie că e vorba de trupul elevului, fie că e vorba de sufletul lui, — o substanță care trăește. Când ai în față o substanță lipsită de viață, atunci poți să faci din ea orice vrei — de aceea, de exemplu artistul, gândiți-vă bunăoară la un sculptor, poate să facă din bucata de marmoră, dacă are dexteritate și instrumentele necesare, tot ce vrea.

Dacă sculptorul are o inspirație frumoasă, el poate să o desăvârșească în obiectele de artă. Inspirația artistică are un caracter propriu individual-subiectiv, iar obiectul se supune la inspirația artistului. Nu același lucru se petrece cu educatorul, și deaceea nu asemănăm în totul pe un educator cu un artist. Educatorul nu poate să facă din sufletul elevului său orice ar vrea, nu poate să realizeze în elev un ideal pe care l-a născocit mintea lui. El trebue să ție seamă de anumite condiții pe care i le impune această substanță vie și de a căror respectare depinde succesul operei educative.

După cum nu poți să faci dintr'o plantă, de exem-

www.dacoromanica.ro

plu, tot ce vrei (deşi poţi să-i faci îmbunătăţiri, s'o altoieşti, etc.) pentrucă trebue să ţii seamă de condiţiile interne, organice ale acestei plante, tot astfel şi cu atât mai mult, când avem deaface cu un organism aşa de complicat cum e sufletul omenesc. Este clar deci că va trebui să ţinem seamă de condiţiunile organice, interne, prin urmare, de individualitatea spiritului pe care vrem să-l formăm. De aceea am spus că *opera de cultură formativă trebue să aibă un caracter individualist.*

A doua proprietate a culturii formative stă în faptul, că dacă ţinem seamă de individualitatea elevului nostru, avem toate şansele ca în sufletul lui să nu provocăm numai acea activitate reproductivă, mecanică, atât de caracteristică şcoalei vechi, ci şi o *activitate productivă*. Elevul memorează ceeace aude dela profesorul său sau ceeace citeşte în cărţi şi reproduce, când şcoala este reproductivă, mecanică. In cazul când încercăm o operă de cultură formativă cu caracter individualist, avem tot dreptul să sperăm că, dacă individul nu este prea rău dotat dela natură, el va putea realiza o activitate creiatoare, va putea să descopere ceva cu mintea lui; sau pe baza elementelor pe care i le oferim noi, va putea să realizeze printr'o sinteză proprie, construcţiuni personale. Prin urmare, de unde în concepţia veche, elevul are o atitudine reproductivă, pasivă, în concepţia nouă, elevul este activ în sensul de creaţie, el este provocat continuu să creieze ceva. Aceste două note caracteristice trebuesc reţinute la cultura formativă: *individualism şi provocare la creiaţie.*

Sunt sigur că aţi auzit, sau aţi citit diverse teorii cu privire la *cultură* şi ştiţi că în vremea noastră se dau noţiunii de cultură interpretări foarte variate. Dacă le constataţi pe cele mai importante şi le comparaţi între ele, veţi vedea că au câteva note comune.

www.dacoromanica.ro

Aproape toți oamenii de cultură, care au interpretat în timpul din urmă această noțiune, au pus accentul asupra desăvârșirii individuale, asupra perfectării individuale pe baza aptitudinilor naturale și au pus deasemenea accentul pe creiație. Adevărata cultură este aceea care provoacă pe individul pe care-l cultivăm noi la creiație. Și de aceea s'a făcut o analogie foarte frumoasă, foarte plastică, cu sămânța (aceasta în legătură și cu mișcarea de propagandă culturală în masele populare). Adevărata cultură zic unii, nu se aseamănă cu bobul de grâu, care rămâne în hambar depozit mort; adevărata cultură se aseamănă cu sămânța de grâu pe care o pui în pământ și care rodește. Dar dacă pământului pe care îl am, — și pământul este în cazul nostru sufletul copilului — îi aleg sămânța cea mai potrivită, această sămânță va provoca acele elemente de creiație în sufletul copilului. Prin urmare, *nu depozit mort, ci sămânță creiatoare, iată cum concepem astăzi cultura.* Și atunci vă întreb — căci eu nu pot să-mi explic — dece profesorii noștri secundari în marea majoritate, cad în contradicție flagrantă cu această concepție modernă a culturii și susțin numai noțiunea de cultură generală? Rolul școalei secundare, mi-au spus profesori dintre cei mai distinși, este să transmită cunoștințe; nu înțelegem acest caracter formativ și creiator al culturii. De ce când oamenii cei mai competenți susțin cultura creatoare, noi să susținem în domeniul școalei cultura moartă?

Spiru Haret a văzut lucrurile altfel atunci când a cerut ca probă finală a cursurilor secundare un examen în care elevul să dovedească maturitate de spirit și putere de sinteză, nu cantitatea cunoștințelor pe care să le reproducă în mod mecanic din memorie. Că n'a reușit să dea organizarea potrivită acestei concepții și că ceeace ne-a recomandat Spiru Haret

www.dacoromanica.ro

n'a fost bine aplicat, este altceva. Concepția rămâne și avem convingerea, că în viitor vom scăpa de bacalaureatul mecanic și omorîtor de suflete așa cum se prezintă astăzi. Prin urmare, în ce privește liceul, în viitor — atât prin îndrumările pe care le dăm școalei secundare, cât mai ales prin pregătirea pe care o dăm viitorilor profesori de liceu — va trebui, ca, menținând cultura generală informativă, să o utilizăm în primul rând ca un material pentru formația spirituală a elevului, adaptat la individualitatea lui și provocându-l la creație.

Cum se pune problema la *învățământul profesional?* Aci avem două aspecte foarte interesante ale problemei.

Notăm aci cele trei forme ale culturii școlare pentru ca să vedem ce raport se poate stabili între ele:

1. Cultură generală.
2. Cultură *profesională.*

O subliniem pe aceasta pentrucă nu putem contesta că rostul principal al unei școale profesionale este să dea elevului cunoștințele necesare profesiunii pe care o va exercita, și:

3. Cultură formativă.

Intrebarea care se pune este următoarea: la învățământul profesional rămânem numai la cultură profesională? Vă rog să controlați vechile programe în special la școlile superioare de comerț și să răspundeți d-voastră înșivă, dacă în aceste programe aveam elemente de cultură generală. Lipseau aproape cu desăvârșire. E bine să fie așa sau poate că nu? Este prima chestiune pe care trebue s'o punem. La liceu, am exclus cultura profesională, ea nu-si are rostul. Am făcut legătura între cultura generală și cea formativă. La școalele comerciale avem nevoe de cultură generală, o legăm de cea profesională, sau o excludem ca până acum? Cred că cel mai bun mijloc

www.dacoromanica.ro

de convingere sunt exemplele şi mă voiu referi pe deoparte, la ştiinţele economice pe care le-aţi cultivat în academie şi le cultivaţi ca dascăli astăzi, pe de altă parte, la viaţa economică practică. Să vedem, în ambele cazuri, avem sau nu nevoe de cultură generală? Mai ales când este vorba de problemele economice *importante*, sigur că este nevoe de această cultură generală. Astfel, un distins economist îmi spunea că nu se pot înţelege doctrinele economice, fără a lega aceste doctrine de atmosfera socială şi culturală în care ele au apărut şi în special, m'a făcut atent asupra rolului pe care-l are filosofia în concepţiile economice.

Imi spunea că dela Platon şi până la Bergson, filosofii mai importanţi au avut înrâurire asupra concepţiilor economice. De exemplu, nu aţi putea înţelege şi interpreta în spirit clar ştiinţific doctrina lui Karl Marx fără să aveţi ideie de filosofia lui Hegel. Prin urmare, în acest domeniu posibilitatea de pătrundere adevărată ştiinţifică este imposibilă fără cultură generală. Dar istoria comerţului? As vrea să-mi dovedească cineva că se poate pătrunde evoluţia comerţului fără a cunoaşte istoria universală. Eu sunt atât de convins de marea necesitate a istoriei universale pentru a înţelege istoria comerţului, încât aş prefera un bun profesor de istorie universală care să-mi facă un curs de istoria comerţului unui profesor de istoria comerţului care să nu cunoască istoria universală. Să vă mai dau un exemplu: una din noţiunile de bază în domeniul economiei politice ştim cu toţii că este noţiunea de *valoare*. Vă întreb pe d-vs., se poate da o interpretare serioasă, temeinică, noţiunii de valoare fără elemente psihologice? Cum adică, un obiect are valoare pentru ceeace este el ca obiect material? D-voastră ştiţi foarte bine că acelaş obiect are valoare pentru unii, pentru alţii nu; pe lângă aceasta

www.dacoromanica.ro

acelaş obiect are valoare într'un timp anumit şi într'altul nu. Obiectul s'a schimbat? Obiectul a rămas acelaş. Cum se explică atunci noţiunea de valoare? Noţiunea de valoare se explică prin faptul că ea conţine şi un element subiectiv, psihologic, pe lângă acela obiectiv. Intrucât acest obiect răspunde cerinţelor sufletului meu şi dacă răspunde acestor cerinţe, el are valoare chiar dacă în sine nu preţueşte mult; dacă el nu corespunde acestor cerinţe, nu are valoare. Vă dau acum cel mai tipic exemplu: afacerile pe care le fac marinarii în Africa, spre exemplu când oferă sălbatecilor sticlă colorată şi obţin lucruri de mare valoare pentru noi; s'ar putea cita o mulţime de cazuri. Prin urmare, nu putem pătrunde această noţiune de bază a economiei politice, noţiunea de valoare, decât prin prisma psihologică şi de aceea ne explicăm cum în economia politică s'a putut produce o şcoală psihologică în trecut; şi dacă nu mă înşel această şcoală îşi are reprezentanţi şi astăzi. Aceasta în domeniul ştiinţific, în domeniul teoretic, dar în domeniul practic? In viaţa economică putem răzbate fără cultură generală? Plec dela un caz simplu pentru a cita altele mai complexe după aceea: Iată un director de fabrică, foarte priceput în specialitatea lui, căruia deci în ce priveşte latura tehnică a meseriei lui, nu i se poate imputa nimic. Acest director de fabrică, se găseşte însă, în faţa a 100-200-300 de lucrători. cu nevoile lor fizice şi sufleteşti, lucrători care trăesc în mijlocul unui anumit mediu, cu curentele lui sociale mai mult sau mai puţin periculoase. Oare acest director de fabrică, faţă de patria lui nu are răspundere, când aceşti oameni, ca oameni, nu ca lucrători, vor fi influenţaţi de curente subversive politice, religioase şi aşa mai departe? Nu l-am acuza pe acest om, ca om, când el n'ar da atenţie nevoilor sufleteşti şi materiale ale acestor lucrători? Va să zică, iată o sumă

www.dacoromanica.ro

de probleme şi mă refer mai ales la cele cu caracter special cultural, pe care trebue să le rezolve acest om, care pe lângă tehnician, este părintele sufletesc al lucrătorilor de sub direcţia lui.

Cred că v'am dat exemple destule ca să conchideţi, că o primă măsură de importanţă capitală pentru învăţământul nostru comercial a fost *revizuirea programului* în sensul unei legături, între cultura profesională şi cea generală. Prin urmare, raportul dintre cultura profesională şi cea generală se stabileşte prin *programă*.

Cum se poate realiza în mod practic?

Cred că sunt două posibilităţi: sau alăturăm cursurilor de pregătire profesională, cursuri de pregătire generală — instituind noui catedre şi deci aducând alţi profesori, — însă în cazul acesta evident trebue să încărcăm bugetul. Sau adoptăm altă soluţie, care va trebui însă, să amplifice pregătirea profesorilor de şcoale profesionale. Sunt anumite obiecte în învăţământul profesional la care profesorul poate şi ar trebui să predea pe lângă ceeace prescrie programul analitic — pe lângă elementele de cultură profesională — şi elemente de cultură generală. Gândiţi-vă de exemplu la profesorul de limbă română, franceză, etc. Nu ar putea el, pe lângă corespondenţa comercială dacă este pregătit, să facă şi cultură franceză, şi literatură şi istorie? Nu ar putea prin urmare, să dea o privire asupra atmosferei culturale a ţării respective? Profesorul de istoria comerţului spuneam că nu poate fi bun profesor de istoria comerţului dacă nu cunoaşte istoria universală; în consecinţă ar putea să trateze capitolele din istoria universală care sunt necesare pentru înţelegerea istoriei comerţului.

Acum a doua problemă: ce legătură stabilim între cultura profesională şi cultura formativă? Cred că oricine din d-voastră, după ce a înţeles ce înseamnă

www.dacoromanica.ro

cultură formativă, își va zice că formarea spiritului elevului și provocarea lui la creiație nu privește numai liceul teoretic.

Opera de cultură formativă se impune *întregului învățământ*, dela școala primară și până la universitate.

In școala primară s'au găsit unii institutori care au încercat opere de cultură formativă. In universitate încercăm această operă prin lucrările de seminar, prin care provocăm pe individ, conform aptitudinilor individuale, să creieze. In învățământul secundar, în marea majoritate a cazurilor, nu s'a făcut această operă de cultură formativă, însă va trebui să se facă. Acum va trebui pentru această cultură un program nou în afară de cel arătat până acum? Prea puțin sau deloc. Când e vorba de formarea spiritului elevului și de provocarea lui la creiație nu mă interesează prea mult natura elementelor de cultură. Elevul poate să creieze și în științele pozitive și în științele economice și în literatură, prin urmare, *natura obiectului* de învățat interesează mai puțin. Ce interesează e faptul de a putea să mă servesc de obiectele de cultură generală și de cele de cultură profesională pentru cultura formativă. Dar ce elemente trebue să intervie pentruca aceste obiecte de cultură profesională să ne dea și cultura formativă: Cred că ați înțeles de ce-i vorba. Nu interesează atât natura obiectului, cât interesează *metoda* pe care o întrebuințăm. Prin urmare, *legătura dintre cultura profesională și cea formativă ne va duce la problema metodei.*

Ați auzit că în vremea noastră se vorbește mult cu privire la metodă de *școala activă*. Inainte de a vă lămuri mai de aproape cum putem și în ce sens trebue să facem școală activă, să-mi dați voie, să vă comunic o observație pe care o făcuse cândva un coleg al meu dela universitate, o observație foarte judicioasă.

www.dacoromanica.ro

Se prezentase la mine o teză de doctorat asupra școalei active, o lucrare bună. Această lucrare după ce fusese aprobată de profesorii de specialitate, trebuia aprobată de consiliul profesoral. Un profesor luând manuscrisul îmi spune: «cum școală activă, dar ce există vreo școală inactivă?» Avea dreptate omul: putem noi să ne imaginăm vreo școală inactivă? În orice școală se lucrează. Lucrează și elevul și profesorul, sunt activi, deci am avea: școala activă. De aceea școli active sunt în această conceptie și școlile vechi, însă *sunt active în mod reproductiv.* Elevul primește explicațiile profesorului, are textul în manual și învață, de cele mai multe ori fără să înțeleagă suficient, dar chiar când înțelege, *reproduce ceeace i s'a dat.* Școala activă așa cum o înțelegem astăzi are o *activitate productivă, creiatoare* și din partea profesorului, care creiază atunci când caută să adapteze lecțiile lui la sufletul elevilor pe care trebue să-l înțeleagă, și din partea elevilor, care sunt provocați pe baza cunoștințelor prim'te, să creieze și ei ceva.

Cum se interpretează la noi această școală activă și cum ar trebui să fie interpretată? Aceasta o vom vedea mai târziu; deocamdată constatăm că prin metoda activă putem stabili legătura între cultura profesională și cea formativă. Și acum, dacă vreți, să facem legătura între program și metodă.

1. Cultură generală
2. Cultură profesională
3. Cultură formativă.

} Programă / Metodă } Profesor

Cine trebue să facă legătura între programă și metodă? Programul ne dă materialul, metoda ne dă unealta cu care trebue prelucrat acest material; ne trebue omul care servindu-se de această unealtă să prelucreze acest material, deci: *profesorul.*

www.dacoromanica.ro

Care sunt concepţiile care se dau astăzi şcoalei active, care sunt concepţiile care ar trebui date acestei metode şi cum putem cunoaşte individualitatea elevului nostru, asupra acestor chestiuni în prelegerea următoare.

www.dacoromanica.ro

II. Şcoala activă şi studiul individualităţii [1])

Am văzut în prelegerea trecută, care sunt concepţiile ce se pot atribui culturii şcolare, şi am deosebit trei asemenea concepţii: Şcoala poate să dea cultură *generală*, cultură *profesională* şi cultură *formativă*. Am văzut că în ce priveşte învăţământul secundar, liceal, cultura formativă este aproape cu totul neglijată. Se dă numai cultura generală. Este de dorit ca în viitor să se conexeze cultura generală cu cea formativă.

Trecând la învăţământul profesional şi în special la cel comercial, am văzut că aci accentul se pune asupra culturii profesionale, ceeace este natural, însă am arătat necesitatea ca această cultură profesională să fie conexată cu cea generală şi cea formativă. Am văzut, că materialul pe care-l utilizăm pentru cultura profesională poate foarte uşor — tratat după o anumită metodă — să servească culturii formative.

Trecând la ceeace pedagogia contemporană numeşte şcoală activă, am arătat în ce constă această şcoală: înlocuirea unei activităţi reproductive printr'o activitate productivă, creiatoare, nu numai din partea elevului dar şi din partea profesorului.

Inainte de a trece la capitolul care va forma tema principală a prelegerii noastre de astăzi, vreau să adaog câteva cuvinte, la începutul acestei prelegeri

1) Pentru complectare se vor cerceta următoarele:
G. G. *Antonescu:* Pedagogia Generală (Cap. Metodele de cercetare în pedagogie).
G. G. *Antonescu:* Psihanaliză şi educaţie.

www.dacoromanica.ro

asupra felului cum se interpretează această școală activă la noi, acolo unde se aplică și asupra corectivelor pe care ar trebui să le aducem acestei interpretări.

In general, putem zice că două sunt formele de școală activă, care au fost aplicate în învățământul nostru și anume: mă refer la tot învățământul, nu numai la cel secundar. Una este interpretarea *intelectualistă* a școalei active. Reprezentanții acestei concepții susțin că școala trebue să stimuleze inteligența elevului la creiație, fie că e vorba de judecata logică, fie că este vorba de imaginație. D-voastră știți că aceste două funcțiuni ale inteligenței sunt funcțiuni creiatoare. Evident, va trebui să stimulăm și simțul de observație al elevului, mai ales în știința pozitivă, care procură material concret, necesar pentruca judecata logică să poată construi pe cale de inducție. Cu alte cuvinte, vom avea grije în această stimulare a puterii de creiație intelectuală, să apelăm și la simțul de observație al elevului. Dar el trebue să facă o intuiție *activă*, adică să-l stimulăm s'o facă *el personal*, nu să intuim noi obiectul pentru elev. In știinta pozitivă plecăm dela fapte concrete la legi ale naturii — deci raționament inductiv. Să se exercite însă mintea elevului și în direcția raționamentului deductiv, cum se poate face în special la matematici, dar adeseori și la științele naturale și la fizico-chimice. Pe cale inductivă îl provocăm pe elev să cerceteze materialul concret, să scoată anumite legi; pe acestea să-l punem apoi *să le aplice* — ceeace constitue o deductie.

Această ideie a exercitării funcțiunilor intelectuale ale elevului și a provocării la creiație a fost mult accentuată — acum ne referim în special la învățământul secundar — de fostul profesor de pedagogie la Universitatea din București, C. Dimitrescu-Iași, un foarte distins pedagog care a fost primul director al seminarului pedagogic. Când s'a înființat acest semi-

www.dacoromanica.ro

nar, el a cerut profesorilor să aplice metoda activă pe domeniul intelectual și vă mărturisesc, că am avut ocazia să constat atunci, cum unii din profesori — în special era un profesor de științe naturale, un minunat pedagog — reușeau să provoace creiațiunea intelectuală a elevului pe cale deductivă și inductivă în mod ireproșabil. Iată prin urmare, o primă concepție. Vrem să adăogăm înainte de a trece mai departe o simplă observație: să nu confundați activismul interpretării intelectualiste cu metoda socratică. Metoda socratică face parte din activismul intelectualist dar nu-i totul.

A doua interpretare, care s'a dat activismului la noi în școală — și este curios că în timpul din urmă a pătruns foarte adânc la oamenii de școală și la unii conducători ai școalei noastre — este concepția, că adevărata activitate e cea materială, mușchiulară, aceea ce face elevul prin lucrul manual în ateliere, în grădinile școlare și așa mai departe. Așa dar. efectuarea unor lucrări practice manuale. Fără îndoială, că aceasta intră în domeniul activismului, dar a reduce activismul numai la atât, însemnează a considera, că plugarul care conduce coarnele plugului produce, iar omul de știință este un leneș si nu lucrează nimic. Prin urmare, fără să desconsiderăm munca manuală, nu trebue să uităm valoarea muncii intelectuale, care fără îndoială este superioară celei manuale.

Acei dintre d-voastră care ați intrat mai de mult în învățământ, trebue să cunoașteți frecventul fenomen al școalelor care se laudă cu aplicarea activismului, arătând ce-au făcut elevii: lucrări de carton, lucrări de lemn, de grădinărie, aceasta la școlile de băeți; la fete lucrul de mână, ș. a. m. d.

Imi aduc aminte de un fapt trăit, la începutul carierei mele când am fost și Inspector școlar, cu ocazia

www.dacoromanica.ro

inspectării unei şcoale normale din provincie. (Venisem de curând din Germania cu aceste idei pedagogice mai noui). Directorul îmi spune că în şcoala lui se aplică principiul activismului, şi mă face să văd în ce fel. M'a dus într'o grădină şcolară foarte frumoasă, apoi într'un atelier în care am văzut obiecte, şi ca estetică, bine lucrate de elevi, în fine m'a dus şi într'o brutărie unde mi-a arătat cum elevii făceau singuri pâine. „Dar aş vrea ceva mai mult, am spus directorului: aş vrea să intru în clasă". — In clasă? Da, în clasă, vreau să văd şi acolo aplicarea activismului. A rămas surprins omul că cer şcoală activă în predarea lecţiunilor.

E ştiut că ideia aceasta a preponderenţei activităţii manuale asupra celei spirituale, a fost îmbrăţişată odată în trecut şi de Ministerul de Instrucţie când s'a impus, de exemplu, chiar elevilor de liceu să exercite anumite meserii, mi se pare că au fost puşi să facă până şi croitorie. Este o concepţie, care, fără să fie greşită în totul, este exagerată mai ales prin faptul că nesocoteşte superioritatea muncii intelectuale asupra celei manuale. Corectivul: credem că la aceste două moduri de manifestare a activităţii productive a elevului, trebue să adăogăm mai întâi, acolo unde se poate, o strânsă legătură între elementul intelectual, şi activitatea practică. Gânditi-vă că această legătură s'a făcut şi în viaţa socială. Omul de ştiinţă descoperă anumite teorii, care apoi sunt utilizate în viaţa socială de tehnică industrială. Ce este tramvaiul electric, ce este telegrafia, radiofonia şi aşa mai departe? Sunt aplicaţiuni practice, tehnice, ale unor concepţiuni studiate de omul de ştiinţă. Aşa dar legătura dintre ştiinţă şi practică, dintre activismul concepţiei intelectualiste şi activitatea practică. Oare în şcoală nu avem atâtea ocaziuni când putem face această legătură? La ştiinţele fizico-chimice ele-

www.dacoromanica.ro

vul a primit un principiu pe cale teoretică, îl trimit să-l aplice în laborator el însuşi la botanică îl pui să altoiască o plantă în grădină, etc.

Menţionăm în fine o ultimă concepţie care îmbrăţişează pe cele de până acum şi le completează.

Până acum am văzut activitate practică, manuală, pe deoparte, şi activitate teoretică pe de altă parte şi legătura între ele. Dar fiinţa umană se compune numai din inteligenţă şi din muşchi? Nu, mai presus de inteligenţă şi de muşchi este valoarea morală şi socială a omului. Ceeace ne deosebeşte pe noi mai mult de celelalte animale, nu este inteligenţa, — inteligenţă au şi celelalte animale, — ci este fiinţa noastră morală, este existenţa noastră morală şi socială. Aceasta este latura cea mai înaltă de manifestare a omului. Prin urmare, s'a pus întrebarea: omul ca fiinţă morală şi ca cetăţean în viaţa socială, nu trebue pregătit tot în chip activ? Cum putem să facem educaţie morală şi cetăţenească pe bază activistă, aceasta o voiu arăta în prelegerea mea ultimă, când mă voiu ocupa de metoda specială de disciplină şcolară şi de formarea personalităţii. Deocamdată trebue să ştim că a patra concepţie care este cea mai cuprinzătoare: concepţia *şcoalei active integrale*, este aceea care ne cere, nouă profesorilor, să provocăm la activitatea productivă pe elevi prin toate laturile fiinţei lor: intelectuale, manuale, morale şi sociale la care se adaogă latura religioasă şi estetică.

Mă mărginesc la această lămurire în ce priveşte concepţia activistă, ca să trecem la o problemă de mare interes pentru învăţământul secundar cu atât mai mult cu cât ea este suscitată chiar de legea învăţământului secundar.

Este vorba de ceeace menţionam în prelegerea trecută sub denumirea de *individualizare*. Spuneam că nu putem face cultură formativă şi nu putem să pro-

www.dacoromanica.ro

vocăm pe elev la creiație, decât dacă ținem seamă de aptitudinile lui individuale; nu putem creia decât în direcția indicată de aptitudinile personale ale elevului. Așa dar s'a pus problema: *cum putem cunoaște individualitatea elevului nostru.* Tot în legea învățământului secundar este un articol în care se spune, că profesorul dir'ginte al fiecărei clase are însărcinarea de a studia 'nd'vidua'itatea elevilor săi și de a face fiecărui elev o fișă indiv'duală, cerând eventual concursul profesorului de psihologie. Ar trebui ca orice diriginte să fie el singur bine pregăt't ps'hol-giceste, așa încât să nu mai aibă nevoe să alerge mereu după profesorul de psihologie.

Voiu încerca să vă arăt procedeele principale pe care le aplică psiho'og'a pentru studiul individualității. Este știut că psihologia dispune de trei procedee metodice importante pentru a studia sufletul omenesc. Care sunt și cum se reflectă aceste procedee în viața pedagog'că?

Un prim procedeu psiholog'c este *observația directă:* adică observ pe semenii mei așa cum se manifestă ei în viața de toate zilele, în m-d normal. Aci joacă un rol foarte important expresia figurii și diversele manifestă'i fizice. Prin acestea constatăm ce se petrece în sufletul semenilor noștri. Ca să putem observa și pătrunde în sufletul lor, ne putem servi deasemenea de confesiuni, autobiografii, jurnale personale, și așa mai departe.

Un alt mijloc, mai nou în psihologiè, este acela al *experimentului.* De unde în observați'a directă, constat fenomenul așa cum se produce el și când se produce, în experiment provoc eu însumi fenomenul, spre a-l putea studia.

Al treilea mijloc pentru studierea individualității este ceeace numim în psihologie *introspecț'a* sau observarea de sine. Fiecare dintre noi putem studia fe-

www.dacoromanica.ro

nomenele care se produc în propria noastră conștiință prin autoobservație sau introspecție.

Acum să vedem pe scurt, cum se reflectă aceste trei procedee metodice ale psihologiei în genere, asupra pedagogiei, când e vorba de studiul individualității. Observarea directă la ce a dus în pedagogie? Observarea directă, adică observarea elevilor de către profesori s'a făcut în toate timpurile. Aceasta nu ar fi o cucerire nouă; ceeace este nou este faptul că astăzi observarea elevilor noștri se face în mod sistematic, nu în mod întâmplător. Adică se fixează anumite norme, și se dau anumite instrucțiuni, după care profesorul face observarea sistematică a elevilor săi. Noi am încercat la Institutul Pedagogic să facem o asemenea fișă pentru observarea individualității școlarilor, care să aibă în vedere și starea lor fizică — se face chiar un examen medical, un examen antropometric — si starea lor sufletească. De exemplu, pentru a studia inteligența punem întrebări cu privire la atenția elevului, cu privire la memorie, la imaginație, la activitatea lui logică; pentru a studia sensibilitatea punem iarăși alte întrebări. Pentru voință procedăm în acelaș fel ca și pentru celelalte manifestări sufletești. Această fișă individuală — care are o vechime de câțiva ani, — a fost aplicată cu oarecare succes, după cum au arătat unii profesori, în unele școli normale și în școlile de aplicație ale școlilor normale.

Așa dar observarea directă ne duce în pedagogie la fișa individuală. Prin ce se caracterizează această fișă individuală? Se caracterizează prin două note foarte importante: întâi observ viața sufletească a elevului așa cum se produce ea în mod *normal* — căci am zis că în observația directă nu provoc eu fenomenul ci-l observ așa cum se produce. A doua notă caracteristică: observația directă, este de *lungă du-*

www.dacoromanica.ro

rată. Nu cer profesorului să complecteze fișa individuală decât la sfârșitul anului. Mai mult decât atâta, profesorul diriginte e de dorit să treacă cu toată seria de elevi în clasa următoare. Vă întreb pe d-voastră: un profesor care observă pe elevul lui timp de doi, trei ani, nu va putea el oare să spue la sfârșit părinților cam pentru ce-i bun copilul lor? Cu alte cuvinte, nu va putea el să găsească perspectiva orientării profesionale, pe această bază?

Iată calitatea acestei metode.

Trecem la cea de a doua metodă, la *experiment*. Experimentul se caracterizează prin aceea că provoacă fenomenul. In pedagogie s'a ajuns la un fel de metodă a experimentelor rapide. Aceste procedeuri experimentale rapide, se numesc *teste*. Test însemnează o probă, este o probă rapidă, care caută să prindă *imaginea de moment* a vieții sufletești a elevului. Poate că ați auzit d-voastră că unii învățați străini au încercat pe calea acestor probe rapide să constate dacă elevul corespunde ca vârstă psihologică, vârstei sale cronologice. Adică dacă elevul de 10 ani, spre ex. are inteligența unui elev de 10 ani sau poate o are pe a unui elev de 8 ani sau de 12 ani. In acest scop s'au stabilit teste pentru fiecare vârstă. Dacă vedem că elevul nu răspunde la testele vârstei lui, atunci tragem concluzia că elevul este înapoiat și-i dăm un test cu un an sau doi în urmă, dacă răspunde prea repede și prea bine pentru vârsta lui, atunci îi dăm teste superioare cu un an sau doi și astfel stabilim raporturi între vârsta lui psihologică și vârsta cronologică. Aceste teste, care pot aduce un ajutor important fișei individuale, nu dau rezultate bune când sunt aplicate singure, ci dau rezultate numai ca ajutoare ale fișei individuale, la observarea elevilor. Să presupunem că pentru aceste teste am stabilit cele mai potrivite întrebări, însă îi

www.dacoromanica.ro

punem elevului întrebările acestea *într'un anumit moment* al vieții lui sufleteşti — în momentul când facem experimentul; va să zică răspunsul elevului va caracteriza starea lui sufletească *din momentul acela*. Suntem noi siguri, că starea sufletească a elevului din momentcl experimentului este cea mai caracteristică pentru individualitatea lui?

Să-mi dați voie să fac o analogie în ce privește portretul psihologic, cu portretul fizic. V'ați fotografiat și D-voastră și de mai multe ori. Vă întreb pe d-voastră: într'o fotografie care este copia fidelă a aspectului d-voastră fizic d'ntr'un anumit moment — sunteți totdeauna d-voastră? Este atât de adevărat că nu, încât de multe ori chiar fotograf'a pe care ai făcut-o eri, dacă o arătați astăzi unui prieten, îți poate spune: «*parcă nu ești d-ta*». Explicația: fotografia a prins expresia într'un anumit moment al vieții, dar acest moment nu este totdeauna cel mai caracteristic.

Așa fiind care va fi procedeul ca să avem adevăratul nostru portret fizic?

Ne vom duce la un pictor care este bun portretist și care are să ne aducă la el de 30—40 de ori și din toate acestc aspecte fizice va prinde esențialul și va face sinteza. Așa vom avea un portret cu adevărat. Aceasta este și diferența între fișa individuală și test. Pentru fișa individuală îl observ pe elev un an întreg și chiar mai mulți ani, pe când testul îmi dă portretul sufletesc al elevului dintr'un singur moment și atâta tot.

Incă un exemplu: Am văzut că se întrebuințează anumite întrebări pentru a stabili vârsta sufletească a elevului. Un elev de 11 ani de exemplu, trebue să răspundă la întrebări cum sunt cele următoare: (în paranteză fie zis, de multe ori elevul este atât de indispus, încât chiar dacă are vârsta psihologică mai mare decât cea cronologică nu răspunde totuși la ace-

www.dacoromanica.ro

ste întrebări) «astă noapte a fost atât de întuneric încât şi un orb ar fi rătăcit drumul». Este o absurditate. Elevul va trebui să găsească absurditatea. Al doilea exemplu: «doi lupi s'au întâlnit într'o pădure şi s'au luat la luptă până n'a rămas din ei decât cozile», iarăşi altă absurditate; al treilea exemplu: «un brutar îşi vindea pâinea foarte ieftin, atât de ieftin, că la fiecare pâine pe care o vindea el avea o mică pierdere pe care o scotea însă, din marea cantitate de pâini vândute» sau acesta: «s'a găsit eri la marginea oraşului corpul unei tinere fete nenorocite tăiat în 18 bucăţi: se crede că s'ar fi sinucis».

Ca să prindeţi critica pe care am făcut-o eu testelor în mod, aş zice, mai trăit şi de d-voastră personal, vă întreb un lucru: când vine pe neanunţate un inspector şi mai ales dacă e un inspector competinte, care îţi inspiră stimă, şi trebue să faci o lecţie în faţa lui şi pe baza acestei lecţii inspectorul va face raport. — nu vi se întâmplă dvs, ca, *în faţa inspectorului, într'un moment neprevăzut,* să faceţi o lecţie slabă? Dar care dintre profesori n'a făcut o lecţie slabă din cauza indispoziţiei, nu din cauza neprecătirii, şi atunci aceasta este testul d-voastră, şi pe baza acestui test vă va califica. Este drept aceasta? Nu, nu e drept, şi de aceea eu când eram inspector nu mă mulţumeam niciodată cu o singură lectiune, mă duceam de mai multe ori la acelaş profesor şi-i audiam lecţiunile, pentru ca să-mi fac o ideie exactă asupra lui. Prin urmare, în ceeace priveşte aceste două metode, am constatat că fisa individuală trebue să stea la bază şi experimentul să ajute numai fişa individuală şi anume; ajutorul acesta al experimentului constă în faptul că atunci când începem cercetarea unui elev necunoscut pentru noi, este bine să ni se dea oarecare sugestii pentru început şi aceste sugestii pe care ni le dă experimentul, le controlez cu fişa individuală. Mai târziu când

www.dacoromanica.ro

fişa individuală şi-a dat rezultatul, încerc dacă rezultatul acesta îl dă şi experimentul.

Trecem la ultima metodă menţionată de noi: la *introspecţie*. Observarea de sine este de o dată mai recentă în pedagogie. In ce constă această observaţie de sine? Aceasta constă în faptul că-l punem pe elev, observându-se pe sine, să ne dea anumite relaţii asupra propriilor sale stări sufleteşti, şi anume: această observare de sine poate să ia două aspecte:

Un prim aspect este ceeace numim *anchetă*. In ce consistă ancheta? Adresez o serie de întrebări la un număr cât mai mare de elevi, evident, elevi cam de aceeaşi vârstă, de aceeaşi categorie şi apoi totalizez răspunsurile şi pe baza lor ajung la o anumită concluzie cu caracter de generalitate. De exemplu: vreau să ştiu care sunt lecturile particulare preferate ale elevilor din primul an de şcoală secundară şi atunci pun elevilor întrebări: ce ai citit, care din cărţile citite ţi-au plăcut mai mult, pentru ce ţi-au plăcut mai mult şi aşa mai departe. Sau cu privire la obiectele de învăţământ: care obiecte ţi-au plăcut mai mult, pentruce? Metoda profesorului ţi-a plăcut sau obiectul? Sau iată o anchetă pe care a făcut-o un distins elev al meu asupra impresiilor pe care le provoacă pedepsele corporale la elevi şi în special la cei din cursul superior. Fiindcă la noi se practică pedeapsa cu bătaia pe o scară aşa de întinsă încât te înspăimânţi. Din anchetă vezi că nici un elev aproape nu scapă nebătut în primele clase ale liceului, dar e interesant să vedeţi ce spun ei cu privire la pedepse, să vedeţi acea indignare sufletească ce clocoteşte în sufletul unui elev, mai ales de cursul superior, când a fost bătut. Aceste anchete sunt extrem de interesante, însă ele nu pot duce la bune rezultate decât dacă profesorul care face ancheta este iubit şi stimat de elevii săi. Dacă

www.dacoromanica.ro

nu există această legătură sufletească, elevul nu va fi sincer.

Insfârșit, un mijloc de studiu al individualității bazat pe observarea de sine, care abea începe să se aplice în școală este aceeace în psihologia contemporană numim *psihanaliză*. Ce este această psihanaliză? Se constată că în viața noastră sufletească sunt anumite fenomene pe care le numim subconștiente și care găsindu-se în subsolul conștiinței noastre, influențează pe ascuns manifestările vieții sufletești conștiente. Prin ce se caracterizează fenomenele subconștiente?

Fenomen subconștient este acela, care a fost odată în lumina conștiinței și care a fost refulat, adică a fost izgonit din conștiință, sub pragul conștiinței. Pentru ce a fost refulat, — cum se zice în psihanaliză — pentruce a fost izgonit? Pentrucă era periculos fie din motive sociale, fie din motive egoiste, De exemplu, un profesor a făcut o observație jignitoare unui elev.

In sufletul acestui tânăr se produce un sentiment de ură, de revoltă; el însă știe că are nevoie de profesor și atunci își comprimă acest sentiment, îl alungă în subconștient, îl refulează pentru ca să nu se trădeze. Aceste sentimente refulate și adeseori și pornirile instinctive — căci de obiceiu aceste două categorii de fenomene sufletești constituesc mai mult subconștientul — de acolo, din subconștient, din adâncul ființei noastre, lucrează și nu se știe când vor izbucni.

Aceste sentimente refulate reprezintă un pericol.

Dece numim această metodă psihanaliză? Pentrucă spre a pătrunde la aceste fenomene din adâncul conștiinței noastre, trebue să pornim dela anumite fenomene conștiente și pe cale de asociație, să scoatem la lumină fenomenele subconștiente. Dacă aplicăm

www.dacoromanica.ro

această metodă la elev: profesorul îndrumează, îndeamnă pe elev să-şi facă analiza singur.

Am zis, că în general aceste fenomene subconştiente sunt sau sentimente sau porniri instinctive.

Să vedem, ca aplicare pedagogică, ce importanţă prezintă sentimentele şi pornirile instinctive în şcoală, în viaţa elevilor noştri? Iată un exemplu: un elev pe care l-am jignit, fie prin bătae, fie prin cuvinte ofensătoare, pe care poate nici nu le merita. Individul acesta va nutri pentru mine, educator, o revoltă care mocneşte în adâncul sufletului său, dar e stăpânită şi atunci, sau va izbucni odată prin manifestări anarhice, sau se întâmplă altceva şi mai trist pentru elev: cade într'o stare de apatie care-l face să se desconsidere pe sine însuşi şi să nu mai fie bun la nici o activitate creiatoare. Este omul desgustat, tânărul îmbătrânit.

Ce vom face în faţa acestor sentimente? Va trebui, când le bănuim, să le scoatem prin ajutorul psihanalizei la suprafaţa conştiinţei şi să le analizăm în lumina conştiinţei. Iată, spre ex., un prieten bun de al d-voastră, care la un moment dat, deşi e tot atât de amabil ca în trecut, parcă are anumite rezerve, şi d-ta simţi că omul acesta are ceva contra d-tale. Ce ai să faci atunci? Intr'o bună zi ai să-i spui: să stăm de vorbă, să-mi spui ce ai contra mea. Prin urmare să scoatem din subconştient şi să privim în lumina conştiinţei, fenomenele care au provocat conflictul. Să ne explicăm şi dacă ne-am explicat este probabil că am distrus cauza acestei rezerve. Dar, e mai bine să evităm aceste refulări la elevi. Dacă noi evităm mijloacele brutale în educaţie, în special bătaia şi cuvintele ofensatoare, şi ne purtăm blând, dacă ştim să ne câştigăm afecţia elevilor noştri, stima şi respectul lor, atunci nu mai este nevoe de explicaţii. Prin urmare, când vom proceda printr'o disciplină

www.dacoromanica.ro

brutală, prin mijloace de constrângere, vom provoca continuu la elevi refulări și vom avea dificultatea de a distruge această drojdie a vieții sufletești. Dacă din contră, vom aplica un sistem de educație morală care nu face apel la constrângere, ci la convingerea elevului, atunci refulările sunt foarte rare și prin urmare, am scăpat de aceste neajunsuri.

Trecem la ultima chestiune: la pornirile instinctive. Avem o problemă a cărei importanță poate nici n'o bănuiți și care în momentul acesta este în studiul psihologiei, dar este încă departe de a fi soluționată; este vorba de acel instinct care începe să se manifeste după epoca pubertății: instinctul sexual. Ați auzit, că astăzi se pune cu multă intensitate *problema educațiunii sexuale*.

Este o cerință a naturii instinctive, pe care elevul trebue s'o comprime, așa cere școala, așa cere societatea, așa cer profesorii. Ce se întâmplă însă cu aceste porniri instinctive, refulate? Sau izbucnesc pe căi periculoase — când individul scapă de sub supravegherea părinților sau a educatorilor — și pot duce la dezastre fizice și morale, sau dacă aceste comprimări, refulări, durează prea mult — au constatat medicii psihanaliști — se produc stări psihopatologice foarte grave. Care este prin urmare eșirea? Problema nu este rezolvată, însă în această privință psihanaliștii ne dau un principiu foarte util și foarte pedagogic, care se chiamă principiul *sublimării*: adică a îndruma, a canaliza în altă direcție energia instinctivă, care este comprimată. Este ca un curent de apă, pe care dacă nu-l zăgăzuesc poate să-mi provoace adevărate dezastre, dar care, dacă-l canalizez, poate să-mi aducă adevărate foloase. Este vorba de o energie instinctivă care în loc să se canalizeze în direcția acelui instinct, o îndrept în altă parte — nu pentru multă vreme e drept — dar în învățământul secundar se poate. De

www.dacoromanica.ro

exemplu: sporturile sunt un mijloc foarte bun de întrebuințare a energiei instinctive, deasemeni arta sub diversele forme: muzică, pictură, teatru, literatură, pentru elevi cu aptitudini estetice bineînțeles. Din experiența mea, vă citez un caz: am cunoscut un tânăr care avea aptitudini estetice foarte accentuate și care avea și porniri instinctive, prin temperament, foarte vii și am reușit insistând asupra pornirilor estetice, să canalizez aceste instincte. Un mijloc foarte recomandabil îl constitue și *comunitățile de muncă*. Problema se va pune și mai gravă la studenți în universitate. care ajung la o vârstă când instinctul este mult mai puternic și sublimarea este mult mai grea si chiar începe să fie periculoasă. Incât, notăm ca un al doilea mijloc de aplicare a observației de sine în studiul individualității: psihanaliza [1]).

Iată metodele de studiu al individualității sub formă schematică:

Observare directă . . . . fișa individuală
Experimentul . . . . . teste
Observarea de sine . . { a) Ancheta
b) Psihanaliză

Pentru a încheia această lecție, țin să vă spun că studiul individualității elevului nostru făcut pe toate aceste căi: testele, fișa individuală, ancheta și psihanaliza, prezintă următoarele trei avantagii:

1. Intâi el face posibilă acea cultură formativă de care am vorbit în prelegerea trecută, adică face posibilă influența educativă a profesorului asupra elevului. Când nu cunoști elevul nu poți avea asupra lui influență educativă.

2. Observarea sufletului elevului nostru, mai ales

1) Deși posedăm un material destul de bogat, renunțăm a-l comunica aci. Vezi G. G. Antonescu: Pedagogia generală. Ed. Scrisul românesc sau G. G. *Antonescu:* Educația morală și religioasă în școala românească. Ed. Cultura românească.

www.dacoromanica.ro

dacă este îndelungată, — dirigintele care trece cu aceeaşi serie de elevi în mai multe clase — ne dă posibilitatea să ferim pe individ de căi greşite în viaţă. Un mare filosof german, Schopenhauer, a spus cândva o vorbă admirabilă, pe care ar trebui să ne-o săpăm în adâncul conştiinţei noastre, noi profesorii: cel mai frumos serviciu pe care-l putem aduce elevului nostru, este de a-i arăta ce cale trebue să ia în viaţă, în conformitate cu aptitudinile sale; căci nu este om mai nenorocit decât acela care şi-a greşit calea şi este condamnat o viaţă întreagă să meargă pe alte căi decât acelea, pe care i le impune natura lui sufletească. In termeni obişnuiţi aceasta duce la ceeace numim *orientarea profesională*.

3. Al treilea avantaj al cunoaşterii de sine a elevului este că aceasta duce către *formarea personalităţii*. Cine nu începe prin a se cunoaşte pe sine, nu poate să devie o personalitate; dar nu-i suficient să te cunoşti pe tine pentru a deveni o personalitate. Cunoaşterea de sine este un prim pas — dar un pas necesar pentru formarea personalităţii.

www.dacoromanica.ro

III. Educația morală și formarea personalității [1])

In prelegerea trecută am cercetat care sunt mijloacele pe care știința psihologică și pedagogică de astăzi ni le pune la dispoziție pentru a studia sufletul elevului nostru.

Am văzut, că pornind dela cele 3 procedee principale întrebuințate în psihologie pentru studiul sufletului omenesc, putem ajunge la anumite aplicări pedagogice: observația directă duce în pedagogie la fișa individuală sau foaia de observație a elevului; experimentul, cel de al doilea procedeu pe care ni-l oferă psihologia, am văzut că duce la aplicări care atunci când iau o formă de rapiditate mai accentuată, poartă numele de *test*. Am arătat apoi câteva din criticele testelor și am conchis că ele nu pot fi utilizate cu folos decât dacă sunt puse în legătură cu fișa individuală. Al treilea procedeu pe care-l oferă psihologia este observarea de sine. Am găsit două aspecte ale acestei metode pe domeniul pedagogiei și anume pe deoparte *ancheta*, care se adresează la observarea pe care elevul o face asupra propriei lui vieți sufletești prin introspecție și pe de altă parte *psihanaliza*. Procedeul psihanalizei studiază fenomenele subconștiente al vieții sufletești care au o influență mai mare decât ne putem închipui asupra vieții conștiente, în special când este vorba de viața sentimentală și instinctivă.

1) Pentru complectare se vor cerceta următoarele:
G. G. Antonescu: Pedagogia generală. (Cap. Educația morală)
G. G. Antonescu: Educația morală în școala românească.
G. G. Antonescu: Educație și cultură.

www.dacoromanica.ro

In legătură cu aceasta am atins subtila problemă a educației sexuale care e încă nerezolvată. Accentuam la sfârșitul prelegerii precedente că această cunoaștere a individualității precum și prilejul pe care îl dăm elevului de a se cunoaște pe sine însuș. prezintă mai multe avantajii. Am citat în special faptul, că elevul cunoscându-se pe sine, va ști ce cale să ia în viață. Pe baza cunoașterii individualității se pot deschide elevului pe deoparte perspective în viitor, pentru orientarea profesională și că această cunoaștere pedealtăparte, este primul pas pe care-l face tânărul în direcția formării personalității.

Ce trebue făcut mai departe pentru ca după această cunoaștere de sine să-l îndrumăm tocmai spre formarea personalității? De această chestiune ne vom ocupa în prelegerea de față în legătură cu problema disciplinei și educației morale în școală.

De sigur nu putem vorbi de formarea personalității, fără să ținem seamă de elementul care trebue să domine în viața noastră sufletească pentru a putea fi personalități, adică de *elementul moral*. Cred că pentru a ne înțelege mai bine asupra procedeelor pe care le întrebuințează pedagogia contemporană în ce privește disciplina și educația morală, e bine să plecăm dela cunoașterea stărilor de fapt. Adică să caracterizăm în câteva cuvinte felul cum se face disciplină și educație morală în școala noastră, astăzi, pentruca prin contrast să înțelegem mai bine cum trebue să se facă în viitor.

Principiul, care stă la baza celor mai multe dintre măsurile de îndrumare morală aplicate astăzi învățământului românesc, este *reprimarea*. Deci aplicarea unui principiu care preconizează măsuri negative: *înlăturarea răului mai presus de încurajarea binelui*.

Acest principiu se manifestă în aplicarea lui practică sub următoarele două aspecte:

www.dacoromanica.ro

1. Intâi, prin *reprimarea la fiecare elev în parte a manifestărilor dăunătoare disciplinei și vieții morale.* Aceasta se efectuează prin alcătuirea și aplicarea riguroasă a unor regulamente severe, prin aprecierea purtării elevilor cu acele cifre, care reprezintă nota la conduită, prin pedepse determinate în spirit juridic mai mult de importanța actului ca fapt material, decât de natura morală a intenției, a faptului psihic subiectiv (căci regulamentul nu vrea să știe de psihologia diferențială a individualității elevilor), în fine prin eliminare, care-l scapă pe profesor de îndatorirea, pe cât de grea pe atât de delicată, de a face toate eforturile posibile pentru salvarea sufletelor rătăcite, iar pe elev îl aruncă în vâltoarea vieții sociale, la discreția tuturor influențelor, de cele mai multe ori dăunătoare, ale unui mediu viciat, spre a reveni la școală, după expirarea termenului eliminării, mai rău decât fusese și mai străin sufletește față de aceia, care, în loc să-l ocrotească, l-au alungat.

Efectul direct al unui asemenea procedeu este exprimat într'o formulă scurtă — că *subjugă spiritul elevului, fără să-l transforme și îl supune, fără să-l convingă.* Se pare deci, dacă vrem să fim ironici, că ne găsim în fața unei concepții pronunțat individualiste, întrucât nemodificând cu nimic firea individului și nesugerându-i nici o convingere, lasă neatinsă natura acestuia.

Atât numai, ne-am permite să adăogăm, că lasă individualitatea victimă a influențelor mediului social, care lucrează prin sugestie, nu prin convingere, și a tentațiilor venite dela propria noastră natură animalică, ce se manifestă cu atât mai impetuos cu cât cenzura conștiinței este mai slabă. Dar tocmai de această conștiință, care reprezintă frâna morală în viața unui individ, educatorul nu se ocupă. Acest procedeu în educație ar putea fi numit, cu oarecare bunăvoință.

www.dacoromanica.ro

disciplină (în sensul, în care se întrebuinţează şi la cazarmă); în nici un caz însă nu poate fi considerat drept educaţie morală.

Efectul indirect îl vom arăta mai departe, când vom face critica acestui sistem de educaţie prin constrângere.

2. Un al doilea aspect al sistemului, de care ne ocupăm, constă în *reprimarea influenţelor rele, pe care mediul înconjurător le poate exercita asupra elevilor.* Natural că nu poate fi vorba decât de acele influenţe, care pot fi în oarecare măsură modificate sau reduse de autorităţile statului. Evident că numărul şi importanţa *acestor* influenţe sunt în totul neînsemnate faţă de numărul şi importanţa *acelor* influenţe ale mediului, care scapă cu totul de sub controlul autorităţilor.

Citâm ca măsuri mai caracteristice acestui aspect al reprimării: controlul filmelor de cinematograf, suprimarea diverselor publicaţii dăunătoare moralităţii, interzicerea pentru elevi de a frecventa anumite localuri de spectacol sau alte petreceri, etc.

Pentru desăvârşirea investigatiilor referitoare la viaţa şcolarilor din afară de şcoală s'a cerut de către unii chiar şi intervenţia poliţiei.

In modul acesta, poate că ordinea ar fi pentru un moment garantată şi aparenţele salvate. Ce vor face elevii mai târziu, după ce vor fi scăpat din lanţurile acestei autorităţi poliţieneşti, aceasta nu e treaba şcoalei, ar zice adepţii acestui sistem, ci a societăţii, ce va trebui să se descurce cu ei.

Trecând acum la *critica principiului reprimării* cu cele două aspecte arătate, considerăm drept cele mai importante următoarele două obiecţiuni:

1. Constrângerea fără convingere poate duce la o supunere aparentă, care garantează pentru un moment liniştea şi ordinea, dar care e condiţionată în su-

www.dacoromanica.ro

fletul elevului de anumite «refulări» psihice foarte periculoase pentru evoluția lui morală.

Stăpânirea stărilor sufletești refulate (resentimente, ranchiune, ură, etc.), prin presiunea exercitată direct de conștiinta elevului și indirect de voința educatorului, face posibilă impresiunea că elevul este așa cum îl dorim noi. Această impresiune trădează însă numai o aparență, o mască, pe care el și-o impune, spre a ne complace și a obține astfel unele avantaje sau mai bine zis spre a evita multe neplăceri. In adâncul sufletului său însă se agită elementele refulate, a căror energie afectivă se va manifesta mai curând sau mai târziu, fie prin deghizări, fie prin izbucniri și violențe, fie prin apatie, fie chiar prin simptome patologice.

Iată un exemplu edificator: Cu ocazia unei anchete făcută de un profesor elvețian se produce și următoarea mărturisire:

«De câtva timp se întâmplă, aproape în fiecare zi, să sparg câte o farfurie — scrie o fetiță. Odată tata îmi spuse: «dacă se mai întâmplă, rândul viitor, te snopesc în bătae». A doua zi după asta pe când spălam vasele, spărsei o cană cu lapte.

Imi fu frică, adunai repede cioburile și le aruncai. Atunci veni tata cu o curea și mă luă la bătaie. De frică, lăsai să-mi scape și celelalte vase. După aceea, când el se îndepărtă, îl amenințai cu pumnul, iar inima îmi clocotea de mânie» [1]).

2. Procedeul represiv slăbește în loc să întărească puterea noastră de rezistență față de manifestările inferioare ale propriei noastre naturi și față de influențele dăunătoare ale mediului social, prin faptul că disciplina represivă tinde să apere *ea* pe elev contra lui însuși și contra mediului, în loc de a-l deprinde *să lupte el însuși.*

1) *H. Zulliger:* Psychanalytische Erfahrung aus der Volksschulpraxis, pg. 18, vezi și *G. G. Antonescu,* Psihanaliză și educație.

www.dacoromanica.ro

Cu aceasta ajungem la soluția pozitivă a problemei noastre.

Rolul cel mai important al educației morale va trebui să fie de aci înainte nu atât de a evita elevului contactul cu răul, ceeace este aproape imposibil, cât mai ales de a-l face capabil să lupte contra răului și să-l învingă.

Vedem dar că raportul dintre termenii problemei noastre se inversează.

Pe câtă vreme în sistemul practicat în trecut și astăzi se acordă preponderență reprimării manifestărilor dăunătoare moralității și disciplinei, nesocotindu-se, sau în cel mai bun caz neglijindu-se stimularea elementelor favorabile moralității, de aci înainte vom acorda preponderență acestora din urmă și astfel vom garanta indirect, dar cu mai multă eficacitate, reprimarea celor dintâi.

Superioritatea acestui sistem constă tocmai în faptul că *lupta contra răului nu o dă educatorul, ci elevul însuși; iar profesorul îi este numai un aliat fidel în această luptă.* Pentru o mai bună înțelegere a felului cum punem astăzi problema și cum va trebui solutionată în viitor și în practică ne vom servi de o analogie din domeniul medicinei. Medicina urmărește, din punct de vedere fizic, ceeace educația morală caută să realizeze în domeniul psihic, adică ameliorarea individului și deci a societății.

Am putea compara măsurile disciplinare represive — pe care le-am criticat mai sus — cu măsurile de asepsie și antisepsie în medicină.

Acestea au drept scop să evite microbul, iar atunci când el și-a manifestat influența dăunătoare, să-l distrugă. Dar tot medicina consideră ca insuficiente aceste mijloace, întrucât e foarte greu, aproape imposibil să evităm cu desăvârșire microbul, și propune în consecință ca măsură preventivă, — cea mai impor-

www.dacoromanica.ro

tantă pentru păstrarea sănătății fizice, — *întărirea organismului,* pentru ca el să poată lupta cu succes contra atacurilor aproape inevitabile ale microbilor. Tot astfel și în domeniul vieții morale, mijlocul cel mai bun pentru garantarea sănătății morale nu este acela de a evita contactul cu «*microbii*» *morali,* deoarece nu ne putem sustrage cu totul influențelor rele ale mediului social, ci de a asigura voinței noastre, prin convingere și deprindere, energia morală necesară, pentru a rezista diverselor tentații, care ne vin dela mediul extern sau dela propriile noastre porniri inferioare.

In afară de acest argument, care ține mai mult de domeniul psihofiziologic, vom aduce încă două argumente, în favoarea noului sistem, care țin de domeniul strict moral.

E posibilă oare viața morală fără virtute? Desigur că nu, dacă prin virtute înțelegem puterea noastră de a lupta și de a învinge anumite tentațiuni spre a lăsa să triumfe unele valori ideale dictate de conștiința noastră. Lupt contra propriei mele individualități pentru a face să triumfe ceea ce-mi dictează conștiința Omul care este capabil de această luptă — este virtuos. Unde nu este virtute, susține Kant, nu există moralitate. Dumnezeu, pentru Kant, este sfânt, nu moral. Explicația o avem *în* faptul că pentru el Dumnezeu fiind ființă pur spirituală nu se pune problema luptei între tentația simțurilor și conștiință. Pentru Kant animalul este amoral, căci e condus de instincte. Omul fiind capabil de a lupta contra simțurilor poate fi moral. Prin urmare, fără această provocare la luptă în contra tentațiunilor, nu-i posibilă virtutea și deci nici moralitatea.

Și în sfârșit, un al doilea argument de ordin moral pentru susținerea temei noastre este un fapt pe care am constat că mulți intelectuali nu vor să-l înțeleagă:

www.dacoromanica.ro

fapt moral, fără autonomie, nu se poate. Cu alte cuvinte, dacă faptul pe care-l execut eu îmi este impus din afară de cineva, chiar dacă faptul în sine nu cade în contradicție cu morala, acest fapt nu este moral. Fapt moral este numai acela care a fost dictat sau aprobat de propria mea conștiință. Morală fără autonomie nu se poate, morala presupune un act autonom, în sensul că e dictat de propria conștiință. Când e impus din afară nu mai este moral. Prin urmare atât noțiunea de autonomie cât și noțiunea de virtute — nota caracteristică a vieții morale — impun această luptă proprie, de care am vorbit, în contra răului.

Și acum este momentul să ne întrebăm: cum este realizabilă această concepție?

1. Condiția esențială pentru a realiza o asemenea întărire a organismului moral este *disciplina liberă*, adică supunerea voită, conștientă de elevi pe baza unei convingeri personale profunde. *In loc de heterodeterminare prin constrângere, cerem autodeterminare prin convingere.* Această convingere are un caracter rațional, afectiv și am putea zice volițional: *rațional*, în sensul înțelegerii depline a unor principii și norme de conducere în viață; *afectiv*, în sensul unei acceptări a îndrumărilor date de către educator, datorite sentimentelor de încredere și simpatie, pe care acesta a știut să le trezească în sufletul elevilor săi; *volițional*, în sensul unei adaptări, — prin exerciții de voință acceptate de elevi, — a mecanismului voluntar la exigențele normelor și sentimentelor morale.

Să ne oprim puțin asupra fiecăruia din aceste trei aspecte ale convingerii morale, spre a arăta mijloacele, de care ne putem servi pentru înfăptuirea lor.

2. Pentru formarea *convingerii raționale* se aplică cu succes metoda recomandată de Kant și aplicată de Foerster, care constă în a lua drept punct de plecare

www.dacoromanica.ro

fapte concrete din experienţa zilnică, trăite sau imaginate [1]).

Vom preferi fără îndoială pe cele trăite, adică luate din viaţa clasei căreia aparţine elevul, dar nu vom aştepta ca acestea să se producă, ci în lipsa lor ne vom servi de povestiri, în care sunt imaginate cazuri asemănătoare. In alegerea acestor povestiri trebue să ţinem seamă pe de o parte de condiţia psihologică, conform căreia lecturile morale trebue să corespundă ca fond şi formă experienţei elevului şi nevoilor sale sufleteşti; pe de altă parte, de condiţia morală ca ele să corespundă, în ce priveşte tendinţa, concepţiei etice, pe care voim să o sugerăm elevilor, fără a nesocoti prima condiţiune.

Aci e punctul delicat al problemei. Vom alege povestirile morale şi vom interpreta faptele trăite astfel încât ele să fie puse în serviciul unei concepţii morale utilitariste sau spre a trezi în sufletul elevului tendinţa către idealismul moral?

Răspunsul la această întrebare va depinde atât de concepţia etică a pedagogului, cât şi de posibilităţile psihologice, pe care ni le oferă elevul.

In ce priveşte concepţia etico-pedagogică a educatorului, cred că aceasta trebue să aibă un colorit idealist şi nu utilitarist.

In ce priveşte terenul psihologic, pe care lucrăm, s'a produs controversa, dacă o morală idealistă — în genul celei kantiene — este accesibilă spiritului elevilor.

In caz afirmativ, ar urma să constatăm în ce fază a evoluţiei sufleteşti poate începe cu eficacitate o educaţie morală idealistă şi atunci de ce mijloace ne vom servi până în momentul acela.

In caz negativ, ar trebui să ne resemnăm la reali-

1) Vezi mai pe larg Istoria Pedagogiei. Doctrinele fundamentale ale pedagogiei moderne, pag. 239 şi urm.

www.dacoromanica.ro

zarea unei concepții etice inferioare, adică a celei utilitariste.

E știut că filosoful Kant a afirmat fără ezitare posibilitatea pedagogică a moralei idealiste chiar începând dela o vârstă foarte fragedă (9—10 ani). Foerster a confirmat concepția lui Kant, aducând în favoarea ei, pe lângă argumentele etice, religioase și pedagogice și dovezi practice luate din diverse experiențe pedagogice.

Nu vom reproduce aci cazurile citate de Foerster, întrucât, pedeoparte acestea pot fi găsite în lucrările sale, iar pedealtă parte scopul studiului nostru este de a pune în legătură principiile metodice, pe care ni le oferă știința, cu realitățile dela noi din țară. Or, experiențele făcute la noi, atât în învățământul secundar cât și în cel primar, au dat rezultate importante în favoarea concepției lui Kant și Foerster. Eu însumi am făcut o asemenea experiență [1]), timp de doi ani la Seminarul Nifon, obținând rezultate, care au depășit așteptările mele.

Cu toate că rezultatul diverselor experiențe făcute la noi a fost publicat, materialul de lecturi morale întrebuințat în școalele noastre prezintă încă ambele aspecte etice, și pe cel idealist și pe cel utilitarist. Astfel în învățământul secundar — unde de fapt nu s'a prea făcut educație morală până acum — în puținele școale, care au încercat aplicarea sistemului foersterian, profesorii au apelat de preferință la povestirile din «Cartea vieții» a lui Foester, care au un caracter idealist.

In învățământul primar povestirile morale din cărțile de citire au de multe ori un colorit utilitarist. In prezent însă mai puțin ca în trecut.

Trecem la a doua formă de convingere, *convingerea afectivă.*

1) Vezi G. G. *Antonescu:* Problemele pedagogiei moderne și Buletinul No. 3 al Seminarului de Pedagogie teoretică

www.dacoromanica.ro

Convingerea afectivă se formează prin intuiția sentimentelor altruiste ale altora față de noi și, ale noastre față de alții. Problema a fost admirabil pusă de Rousseau și Pestalozzi. Rousseau ne cere să prezentăm elevului tabloul omenirii suferinde, care va deștepta în sufletul copilului sentimentul de milă față de aceasta. Dar convingerea afectivă înseamnă și a-l convinge pe elevul nostru să accepte ceeace-i recomandăm noi tot în mod liber, însă pe bază de sentiment, adică datorită raportului de stimă, și afecțiunii care leagă pe elev de profesor. Dacă între elev și profesor nu există astfel de raporturi atunci această convingere afectivă este exclusă. Țin să atrag atenția asupra faptului că uneori această convingere afectivă, pentru copii de o vârstă mai mică, sau pentru copii cu mintea întârziată, poate să ție locul convingerii raționale.

Presupunem că un copil nu înțelege norma de conduită pe care o recomandăm, fie din cauza vârstei, fie din cauza dotației mintale reduse, atunci mă folosesc de raportul de afecție care există între mine și el și-l determin să accepte norma mea benevol, pentrucă are afecție pentru mine.

Această convingere afectivă la elevul normal *întărește* pe cea rațională, la elevul redus, înapoiat sau prea mic, *poate înlocui* pe cea rațională. Tot în cadrul convingerii afective nu trebue să uităm că nu-i suficient să-i vorbim elevului nostru despre sentimentul de iubire a aproapelui, de milă, etc. Cerința pedagogiei timpului nostru în materie de sentiment este, că sentimentul nu trebue în primul rând înțeles, trebue *trăit*. Numai când elevul a trăit sentimentul fie de iubire a apoapelui, fie de milă, numai atunci putem vorbi de o educație a sentimentului moral; și nu când i-am vorbit și l-am convins numai că trebue să-și iubească aproapele. Să-l punem pe elevul nostru

www.dacoromanica.ro

în situația de a simți milă pentru un coleg bolnav, sau sărac și eventual de a-i da ajutorul cuvenit.

Exemple interesante de provocare la fapte bune, prin apelarea la sentimentele elevilor găsim în concepția lui Pestalozzi.

In concepția pedagogică a lui Pestalozzi, copilul are intuiția clară a iubirii ce-i poartă părinții și educatorii săi și este îndemnat de aceștia să-și manifeste la rândul lui sentimentele de iubire a aproapelui prin fapte. Frumoase exemple imaginate, în acest sens, găsim în Leonard și Gertruda, iar în viața instituțiilor școlare conduse de Pestalozzi cazuri trăite.

Iată unul din aceste cazuri:

Cu ocazia unei nenorociri (arderea Aldorf-ului) când o mulțime de copii rămaseră pe drumuri, Pestalozzi expune școlarilor săi situația și apelează la mărinimia lor pentru a-i decide să-și împartă bunurile cu acei copii oropsiți de soartă. El îi face însă atenți că institutul lor nu are fonduri suficiente și nu se știe dacă, primind vreo 20 din acei copii, li se vor spori fondurile. «Din cauza acestor copii, ați putea fi puși în situația de a trebui să lucrați mai mult, să căpătați mai puțină mâncare și chiar să vă împărțiți hainele cu ei». Le spune apoi să nu-i primească între dârșii, decât în cazul când sunt dispuși să rabde cu mulțumire și în mod sincer, toate acele neajunsuri cauzate de mizeria lor. După ce Pestalozzi îi puse să repete cele spuse de el, pentru a se convinge că au pătruns bine chestiunea, primi următorul răspuns: «Da, da, chiar dacă va trebui să mâncăm mai rău și să lucrăm mai mult și să împărțim hainele noastre cu ei, totuși ne bucură dacă vin». Este un exemplu tipic de felul cum putem provoca trăirea acestor sentimente.

In spiritul acestor concepții, care-și păstrează neștirbită valoarea lor de actualitate, credem necesare următoarele recomandări:

www.dacoromanica.ro

a) Elevul trebue să aibă intuiția clară că profesorul îi este prieten, iar nu dușman și că în cazul când pedeapsa este inevitabilă, profesorul, care o aplică, suferă mai mult decât elevul, căruia i-a aplicat-o.

b) Elevul trebue să ia contact cu suferința semenilor săi — colegi săraci, bolnavi, orfani etc., — spre a se putea produce în propria lui conștiință sentimentul milei.

c) Elevul să fie îndemnat să-și manifeste aceste sentimente prin fapte (ajutorarea colegilor, contribuții pentru binefaceri etc.).

4. *Convingerea voițională.* Convingerile raționale (principiile la care am ajuns pe baza lecturilor morale) însuflețite de sentiment trebue să ducă la acte de voință, spre a forma elevului și convingerea că poate executa aceeace mintea lui a înțeles și aprobat și inima lui a simțit și dorit. Trebue cultivat, prin deprindere, mecanismul voinței, spre a face din el instrumentul docil al principiilor și sentimentelor morale. Această cerință corespunde de altfel societății și civilizației actuale, care nu se mulțumește cu moralitatea ideală și voința pură, ci ne cere activitate practică; nu se preocupă atât de idei și sentimente, cât de *fapte*.

Problema raportului dintre ideie și faptă în actul de voință își găsește soluția în *teoria imaginilor kinestetice*. Imaginile kinestetice sau imaginile de mișcare, se datoresc sensațiilor ce primim dela mișcările propriului nostru corp organic. Pentruca o excitație externă sau o dispoziție internă să poată fi transformată în mișcare, trebue să fie asociată cu o imagine kinestetică, adică cu imaginea unei mișcări cunoscută mai dinainte. Aceasta e o condiție necesară a activității voluntare, căci reprezentarea unui act nu poate prin sine însăși să se traducă în mișcare, ci numai dacă se asociază cu imaginea unei mișcări executate.

www.dacoromanica.ro

«Pentruca o mișcare să fie executată în mod conștient, trebue reproduse mai întâiu imaginile kinestetice, ce-i corespund» [1]). Putem executa numai un act, pe care l-am mai executat odată, dacă nu în totul, cel puțin în elementele — mișcările mai simple — care-l compun. O mișcare conștientă, care se produce prima oară, e condiționată de mișcări reflexe, identice sau asemănătoare, executate în trecut. Din asocierea imaginii acestor mișcări cu *ideia* mișcării voluntare ce dorim a executa, rezultă actul conștient voit. Așa dar, activitatea noastră e determinată în mare parte de imaginea faptelor trăite. Acest adevăr poate fi controlat de oricine; e destul să menționăm dificultatea ce întâmpinăm, când voim a executa un exercițiu nou de gimnastică, sau să pronunțăm un cuvânt dintr'o limbă străină necunoscută.

Trebue să acordăm o deosebită atenție imaginilor kinestetice spre a face posibilă legătura dintre idei și fapte, motive și acțiuni, principii morale și activitate practică.

Fără imaginile kinestetice, principiile bune sunt ca sămânța căzută pe un teren rău, care nu-i permite să încolțească. Natural că și terenul bun, fără sămânță, nu va produce fructul dorit, sau va produce mărăcini. Nici principiile bune nu pot folosi mult fără imagini kinestetice, dar nici imaginile kinestetice fără principii bune.

Motivele — ideile și sentimentele — reprezintă activitatea practică sub formă potențială. Prin intermediul acelor imagini de mișcare, care sunt instrumentele actului voluntar, ele trec dela *potențialitate* la *actualitate*. Și atunci, cu cât aceste instrumente vor fi mai bune și mai variate, cu atât vor servi mai bine și mai mult la realizarea principiilor.

1) *Ebbinghaus*. Abriss der Psychologie. pg. 100. La noi această chestiune a fost studiată și de D-l C. Rădulescu-Motru în: „Curs de Psihologie" precum și în „Puterea sufletească" Partea IV-a Mecanismul actului voluntar. Caracterul.

www.dacoromanica.ro

Valoarea activității noastre e determinată de următorii factori: ca fapt, de mecanismul actului voluntar, ca intenție, de principiile și sentimentele, care o însoțesc. Raportul între cele două elemente ale actului voluntar ar putea fi comparat cu raportul dintre sufletul unui artist și tehnica, de care dispune, ideile și sentimentele, de care e însuflețit și modul cum le exprimă.

Unul pricepe și simte bine bucata muzicală ce vrea să execute, dar nu are destul exercițiu tehnic și un instrument muzical fin pentru a exprima aceeà ce dorește; un altul, din contră, deși un foarte bun tehnician, nefiind însă în stare să pătrundă în sufletul operei ce execută, nu ne va putea comunica intențiile compozitorului, ne va lăsa reci. Primul posedă un suflet de artist, dar îi lipsește tehnica; celălalt e stăpân pe mecanism, dar îi lipsește pătrunderea artistică. Un al treilea, care ar poseda și calitățile unui suflet de artist, și tehnica, ne va putea tălmăci în mod desăvârșit opera compozitorului.

Acum, după ce am arătat importanța imaginilor kinestetice — deci a deprinderilor — pentru formarea caracterului, ni se impune întrebarea: cum va proceda școala la cultivarea lor?

In acest scop ne servim de *exercițiile de voință*.

In ce constau acestea?

După ce a fost formată convingerea despre valoarea unei norme morale și stabilite mijloacele de aplicare a acesteia în împrejurările actuale ale vieții, urmează executarea însăși, făcându-se apel la elementul eroic al conștiinței elevului.

Înțelegem prin eroism puterea de a ne învinge pe noi înșine pentru a face să triumfe valorile ideale dictate de propria noastră conștiință.

Eroismul moral e în legătură cu noțiunea de virtute care constă tocmai în această putere de a ne învinge

www.dacoromanica.ro

pe noi înşine pentru ca să triumfe conştiinţa noastră asupra simţurilor. Acest eroism se constată psihologiceşte că-l posedă într'o măsură mai mare sau mai mică orice om normal. Evident că dela încercări modeste cum ar fi aceea de a-ţi stăpâni pornirea de a insulta sau de a bârfi pe altul sau de a nu fi punctual, poţi să ajungi în linie ascendentă la victorii din ce în ce mai mari; va să zică la manifestări de eroism moral din ce în ce mai pronunţat. Cel mai înalt grad de eroism moral este acela pe care îl realizăm când reuşim să înfrângem cel mai puternic instinct al unei fiinţe vieţuitoare: instinctul de conservare de sine. Când poţi zice: sunt capabil de a-mi sacrifica viaţa pentru un ideal, atunci ai atins maximum de eroism. Omul de ştiinţă, de exemplu medicul, care face o experienţă asupra propriei lui persoane cu un ser a cărui eficacitate ştie că ar putea să-l omoare, sau medicul radiolog care-şi amputează întâi un deget pe urmă toată mâna, a reuşit să-şi înfrângă cel mai puternic instinct. Un exemplu tipic de asemenea eroism, este Aurel Vlaicu care a ştiut că-şi riscă viaţa pentru un ideal.

Acum veţi înţelege dece maximum de moralitate, deci punctul culminant al educaţiei morale se atinge, se conexează aproape, se identifică cu punctul culminant al educaţiei naţionale. In educaţia naţională, dacă nu facem pur verbalism, trebue să ajungem acolo încât tânărul să fie gata oricând să-şi sacrifice viaţa pentru un ideal, pentru patrie.

Cea mai puternică manifestare a eroismului moral o găsim şi în actul sacrificiului pentru patrie, întrucât în cazul acesta lupta pentru un ideal ne determină să învingem cel mai puternic instinct al unei fiinţe vieţuitoare: instinctul conservării de sine. Şi iată dece a face educaţie naţională prin stimularea eroismului, nu însemnează deloc a cultiva sălbăticia în sufletul

www.dacoromanica.ro

elevilor noştri, cum cred adepţii internaţionalismului cosmopolit: sălbatic este acela ce se lasă dominat de instincte: erou este acela care reuşeşte să le stăpânească.

Vă mai sunt dator două explicaţii:

1. Care este raportul dintre acest sistem de educaţie morală şi şcoala activă. In prelegerea anterioară când am caracterizat concepţia integralistă a şcoalei active, spuneam că reprezentanţii acestei concepţii nu se mulţumesc numai cu activitate practică şi intelectuală, ci la acestea se adaogă activitate, în domeniul moral şi social.

Sistemul pe care am încercat să-l schiţez este un sistem de educaţie morală activistă din două puncte de vedere: întâi pentrucă convingerea morală o capătă elevul în mod activ. Nu impunem o anumită normă ci îl lăsăm s'o cucerească cu propriile lui puteri. Al doilea, după ce ideia a fost cucerită cu raţiunea şi sentimentul îl punem s'o aplice în practică prin exerciţii de voinţă. Trec dela ideie la practică. Aşa fiind am un sistem de educaţie morală activistă.

2. A doua explicaţie se referă la *formarea personalităţii*. Să vedem cum poate ajunge cineva o personalitate şi atunci vom aprecia dacă sistemul caracterizat de noi serveşte sau nu la realizarea personalităţii morale.

Pentru a ajunge cineva personalitate, trebue să treacă prin următoarele trei procese sufleteşti: Intâi să se cunoască pe sine însuşi, să-şi cunoască propria individualitate naturală. Cunoaşterea de sine a elevului este primul pas spre formarea personalităţii.

Al doilea pas: Nu-i suficient ca să mă cunosc pe mine, pentru a deveni o personalitate, trebue să transformăm această individualitate pe care am cunoscut-o. Cum pot s'o transform? Trebue să iau o atitudine critică, faţă de propria mea individualitate. Al

www.dacoromanica.ro

doilea proces după *auto-cunoaștere*, ar fi procesul de *auto-critică*. Cum se poate face această critică? Critice presupune întotdeauna un criteriu. Care este criteriul după care mă voiu aprecia în spirit critic, îmi voiu aprecia propria mea individualitate? Criteriul mi-l dă tocmai acele valori ideale ale conștiinței mele pe care în școală îl dobândește elevul prin convingerea morală. Prin prisma acestor valori ideale pe care elevul le-a cucerit în mod activ în conștiința lui prin convingere, prin prisma acestor valori ideale poate el să aprecieze apoi propria sa individualitate și să constate care sunt scăderile sale față de ceeace conștiința îi impune ca moral.

Și însfârșit după ce am făcut și auto-critica, după ce știm ce suntem și ce trebue să devenim, atunci căutăm să devenim ceeace conștiința ne dictează. Așa dar al treilea proces și ultimul este *auto-transformarea*. Acest din urmă proces este acel care dăinuește cel mai mult, de aceea sunt oameni care ajung la adânci bătrâneți fără să fi ajuns o personalitate. Nu îmi închipui că școala secundară, chiar și universitatea, poate să dea personalități desăvârșite. Aceasta este o pretenție mult prea exagerată. Ceeace școala poate să facă este să netezească drumul pentru desăvârșirea acestor trei procese. Prin studiul individualității așa cum am văzut în prelegerea anterioară că se poate face, îi dau tânărului nostru prilejul de a se cunoaște, iar prin sistemul de educație morală pe care l-am caracterizat îi dau ocaziunea să-și capete criteriile necesare pentru auto-critică, iar prin exerciții de voință, îi dau deprinderea de a reuși când și-a cunoscut anumite defecte să le corijeze prin proprie voință și efort personal.

Exercițiile de voință când sunt bine organizate și suficient întemeiate pe convingeri raționale și afective constituesc un mijloc prețios pentru netezirea drumului care duce spre personalitate.

www.dacoromanica.ro

Un mod de organizare a exercițiilor de voință — pe care l-am experimentat eu însumi — este următorul: După 10—15 zile de exercitare a unei norme, de a cărei valoare elevul a fost convins, el referă asupra succeselor și insuccesel.or, adică asupra cazurilor în care a reușit să se conforme și a celor în care n'a reușit să se conforme normei stabilite.

Se procedează la fel și cu un al doilea precept moral, iar în timpul exercitării acestuia se continuă cu exercitarea mai departe a celui dintâi ș. a. m. d. Eficacitatea acestei metode am experimentat-o și eu — după cum am menționat mai sus — în decurs de doi ani la clase de cursul superior seminarial.

Printre cele mai importante principii discutate cu elevii — pe baza lecturilor morale și a faptelor întâmplate în școală, care au servit la formarea convingerii morale și afective — și puse apoi la baza exercițiilor de voință, menționăm următoarele:

1. Stăpânirea de sine în vorbire; nerespectarea acestei norme poate atrage după sine:

a) cuvinte ofensătoare, b) calomnia, susținută mult de intervenția imaginației, c) indiscreția.

2. Să nu indispunem pe alții prin propria noastră indispoziție.

3. Să nu răspundem răului cu răul.

4. Cea mai bună pedeapsă e iertarea.

5. Când răul s'a produs, să nu intervină ambiția, îndărătnicia, pizma, pentru a împiedica revenirea la sentimente bune.

Din rezultatele *exercitării* acestor norme, expuse în scris și citate de elevi în ședințele consacrate comunicărilor de felul acesta, menționăm spre exemplificare, următoarele:

A) «Intr'o ședință de educație s'a vorbit de răul obiceiu de a sta cineva mult timp în ceartă cu un prieten. Eu făceam parte dintre aceștia; trecuseră ani

www.dacoromanica.ro

fără ca eu să vorbesc cu unul dintre colegii mei şi faptul nu-mi părea de loc curios. Acum însă, venind vorba tocmai de acest lucru, m'am hotărît ca eu cel dintâiu să rup tăcerea şi după terminarea şedinţei m'am dus cu nepusă masă şi am luat mâna acelui coleg. El se uită cu mirare la mine, dar îmi întinse mâna. Impăcarea se împlinise» (Aplicarea normei No. 5. B) «Mi-a dat un coleg peste mână tocmai când scriam; în mânia mea era să-l insult, mai ales că murdărisem hârtia, pe care scriam; dar aducându-mi aminte de hotărîrea ce luasem, m'am stăpânit». (Norma 3).

c) «Găsiam o plăcere deosebită de a flecări pe socoteala vreunui coleg, când vorbiam cu un altul. Acest obiceiu îl exercitam mai ales cu doi buni prieteni ai mei, certaţi între ei. Ştiam că fac plăcerea unuia vorbindu-i despre defectele celuilalt. Aşa am procedat până la hotărîrea luată cu ocazia orei de educaţie. De atunci am evitat totdeauna a mai flecări pe socoteala vreunuia din ei. Chiar ei se miră de schimbarea produsă». (Norma 1).

«Acasă în vacanţă sufeream uneori de nevralgie şi durere de cap; cu toate acestea în faţa părinţilor nu mă arătam indispus» (Norma 2).

«Pe când citeam o carte frumoasă în vacanţă, un frate mai mic îmi tot da zor să-i spun un basm. Eu îl rugai să mă lase, căci n'am timp. Băiatul, care nu avea altceva mai bun de făcut, începu să târască o tarabă prin casă, producând un sgomot asurzitor. Il ameninţai să o lase, că-l bat. A lăsat-o, însă s'a apucat să se joace d'a baba oarba, astfel că sgomotul nu se micşoră, ba în cele din urmă dete peste o fetiţă mică şi îi răsturnă leagănul, încât mă pomenii într'un chiuit asurzitor. Lăsai cartea şi mă repezii la copil să-l bat. Bietul băiat se făcuse mârcă după uşe şi tremura de frică. Văzându-i spaima cea mare şi mai

www.dacoromanica.ro

ales gândindu-mă ce mult îl doriam, când eram la şcoală, nu ştiu ce s'a petrecut cu mine că în loc să-l bat, îl ridicai până în grindă şi-l aruncai în pat. Apoi am început să mă joc cu el şi i-am spus şi istorioara» (Norma 4).

La cazurile citate, se adaogă şi altele în care intenţia bună e *învinsă* de tentaţia rea.

Rolul exerciţiilor este tocmai de a face ca numărul victoriilor asupra tentaţiilor rele să devie din ce în ce mai mare, iar al înfrângerilor din ce în ce mai mic.

Metoda aceasta a disciplinei libere aplicată la colectivitate — deci în educaţia socială — duce la *principiul guvernării de sine a clasei* sub privighera superioară a profesorului diriginte, care se ocupă cu educaţ'a morală, individuală şi colectivă, a clasei sale. Acesta îşi rezervă dreptul ca în cazul când clasa ar abuza de libertatea ce i s'a dat, de a se guverna singură, să i-o retragă pe un timp determinat, sau — dacă se petrec noui abuzuri — pentru totdeauna. Din experienţele făcute cu acest sistem în America, Germania, Elveţia, Austria, etc., precum şi la noi, s'a constatat că atari abuzuri se produc relativ rar şi sunt de mică importanţă, iar o primă suspendare a autonomiei clasei e suficientă pentru a întări sistemul guvernării de sine. Recidivele sunt foarte rare dacă evităm amestecul unor măsuri disciplinare opuse.

Din expunerea de până aci se poate uşor vedea că *cele trei forme ale convingerii morale sunt toate condiţiuni necesare ale formării caracterului moral*, întrucât fără încredere şi iubire spiritul elevului nu este deschis încercărilor educatorului său de a-i forma convingerea raţională; iar fără deprinderea de a executa anumite acte, nu va putea găsi puntea de trecere dela convingerea morală la fapta morală sau, cu alte cuvinte, nu va putea lega aceeace crede şi doreşte cu aceeace poate. Având convingerea raţională şi afec-

www.dacoromanica.ro

tivă, dar lipsiți fiind de elementul volițional, ne-am găsi în situația atât de bine caracterizată: «*video meliora proboque, sed deteriora sequor*»[1]).

Iată cum credem noi, că școala poate netezi drumul către personalitate.

Inainte de a încheia țin să atrag atenția asupra câtorva *condiții de ordin practic* pentru realizarea acestui sistem:

Condițiile mai importante sunt următoarele:

1. Insărcinarea celor mai distinși profesori ai școalei cu conducerea morală a elevilor prin instituția diriginților de clasă.

2. Indrumarea profesorilor, meniți a fi diriginți, prin conferințe, lucrări practice, special instituite, asupra celor mai potrivite metode pentu scopul urmărit.

Evident că înțelegerea principiilor metodice de către profesorii diriginți e necesară, dar nu suficientă. Spre a fi înfăptuite în practica educativă, ele trebue să impresioneze până în adâncul ei conștiința personală a celui chemat să le aplice.

Trebue să-l convingă și să-l miște, trebue prin urmare ca între principiile educative, ce voim să aplicăm și sufletul celui ce urmează să le înfăptuiască, să existe afinitate. Iată dece educația caracterului moral n'o pot face decât oameni de caracter. Când caracterele lipsesc, orice discuție asupra educației morale rămâne fără rezultat.

3. Reducerea la minimum posibil a efectivului de elevi al fiecărei clase și sporirea la maximum posibil a numărului de ore, pe care profesorul diriginte trebue să le facă în clasa ce conduce, acordându-i-se acestuia câteva ore speciale de educație și eventual predarea mai multor obiecte de studiu. In modul acesta, dirigintele ar putea fi în contact sufletesc cu clasa sa timp de opt până la zece ore săptămânal.

1) Văd pe cele bune și le aprob, totuși fac ce e rău.

www.dacoromanica.ro

ceeace i-ar îngădui, pe deoparte să studieze conștiincios individualitatea elevilor, notând observațiile[1]) pe de altă parte să constate efectele măsurilor aplicate și a metodelor întrebuințate.

4. Când profesorul diriginte va dovedi aptitudini reale pentru misiunea delicată de îndrumător moral, va trebui, nu numai să fie menținut în această calitate, ci să fie lăsat să-și continue opera educativă cu *aceeași serie de elevi* și în anii următori. Astfel, observarea individualităților, precum și experimentarea metodelor, vor duce la rezultate din ce în ce mai satisfăcătoare; iar tinerii studenți, care se pregătesc pentru cariera didactică, vor putea, — după ce vor fi cunoscut principiile științifice de educație, — să găsească la acești educatori, încercați și cu autoritatea câștigată, un exemplu edificator de realizare practică a principiilor, și atunci vom fi avut grijă, nu numai de interesele actuale, ci și de cele viitoare ale școalei noastre.

5. Pentruca acțiunea educativă a școalei să aibă un caracter unitar trebue să evităm raportul de opoziție pedeoparte între măsurile luate de diferiți profesori ai aceleiași clase, pe de altă parte, între normele aplicate de profesorii diriginți ai diferitelor clase. In acest scop, măsura cea mai indicată credem că este instituirea consiliilor profesorilor de clasă sub prezidența diriginților și a unui consiliu de diriginți sub prezidența directorului școalei.

6. La opera de educație morală să contribue cât mai mult posibil toți profesorii independent de specialitatea lor. Aceasta o pot face nu numai în mod negativ, evitând orice atitudine ostilă sau chiar indiferentă față de măsurile luate de profesorul diriginte, dar și în mod pozitiv, adică, pedeoparte prin controlul, pe care îl exercită, în timpul orelor de curs, refe-

1) Vezi Fișa psihologică a Institutului pedagogic român.

www.dacoromanica.ro

ritor la executarea indicaţiilor date de director, diriginte sau consiliul de conducere al clasei (în cazul guvernării de sine); pedealtăparte prin punerea în valoare a tuturor sugestiilor de ordin moral, pe care le oferă însăşi materia de învăţământ.

In modul acesta, educaţia morală nu ne apare ca o operă specială, izolată de celelalte şi atribuită în mod exclusiv unui specialist — analog locului, pe care-l ocupă fiecare obiect de învăţământ în programul activităţii şcolare, — ci ca o operă complexă, la a cărei înfăptuire contribuesc toţi factorii educativi ai şcoalei.

Acţiunea profesorului diriginte ar fi leit-motivul acestei opere generale a tuturor profesorilor şcoalei.

Ajungem astfel să stabilim *principiul moralizării învăţământului,* care alături de principiul individualizării şi al naţionalizării trebue să inspire continuu pe îndrumătorii şcoalei româneşti.

www.dacoromanica.ro

PROBLEME SPECIALE

Organizarea studiilor filosofice în liceu

I. Valoarea de actualitate a problemei. II. Importanța filosofiei în alcătuirea programelor de învățământ secundar. III. Necesitatea introducerii în programe a enciclopediei filosofice, eticei și pedagogiei și dificultățile ce se ivesc la realizarea acestui plan. IV. Rolul profesorului de filosofie în învățământul secundar.

I. O importantă chestiune de actualitate este aceea, dacă filosofia trebue să fie obiectul dominant în programa învățământului secundar și un obiect necesar de cultură generală pentru studenții tuturor facultăților. Ideia intensificării studiilor filosofice în liceu și universitate poate fi, pedagogiceşte, bine motivată mai ales în cazul, când ne îndreptăm atenția mai mult asupra *principiilor* directive în alcătuirea programelor și mai puțin asupra contingențelor practice, care pot favoriza sau stânjeni realizarea principiilor.

II. In cursul meu de la Universitate, am arătat încă de acum vreo zece ani importanța filosofiei în alcătuirea programei de învățământ, indicând și disciplinele filosofice, care ar urma să constitue învățământul filosofic: pe lângă psihologie și logică, etica cu elemente de sociologie și un curs de enciclopedie filosofică, care ar cuprinde în sine — ca o ilustrare a marilor curente filosofice — rezumatul celor mai importante sisteme filosofice.

Și atunci ce loc vom acorda filosofiei în programa liceului? Unii oameni de școală au crezut că filosofia ar urma să devie obiectul central, în jurul căruia să se facă concentrarea materiei de învățământ. Con-

www.dacoromanica.ro

form acestei concepții, am reintroduce în pedagogie ideia zilleriană a unui obiect central, care le domină pe celelalte obiecte. Astăzi preferăm în învățământul secundar teoretic principiul corelației.

O a doua interpretare, care după părerea noastră ar fi mai justificată, este ca în primele cinci, șase clase, programul să fie alcătuit pe baza principiului corelației, cu oarecare preponderență, nu a unui anumit obiect, ci a elementului de cultură națională, pe care-l putem afla în fiecare obiect, deci o *corelație în spirit național*. In ultimele două clase, ar interveni studiul intens al filosofiei, care ar determina spiritul elevului la o sinteză a elementelor de cultură dobândite, *fără însă a impune* o *anumită concepție filosofică*.

In modul acesta, i-am deschide elevului perspective largi asupra diverselor posibilități de sinteză, fără a impune în chip dogmatic o anumită concepție filosofică.

III. *Programul studiilor filosofice în liceu*. Socotim că, în afară de programul obișnuit și de toți recunoscut — cuprinzând Psihologia, Logica, Sociologia — se impune introducerea următoarelor studii:

A. *Enciclopedia Filosofiei*. (Introducere în problemele generale ale Filosofiei). Dacă ținem seama de necesitatea unei reale concentrări a materiei de învățământ și de cerința firească a oricărui om cult de a tinde spre o concepție unitară asupra lumii și vieții, vom înțelege ușor locul important ce se cuvine în program Filosofiei, această știință a științelor, al cărei rol principal e tocmai de a sintetiza într'un tot unitar rezultatele, la care ajung științele speciale, și de a controla, corecta și completa noțiunile fundamentale, care stau la baza diferitelor științe speciale (materie, mișcare, suflet, etc.).

Chiar dacă Enciclopedia Filosofică nu va

www.dacoromanica.ro

putea să provoace în spiritul elevilor acea concepție unitară despre lume și viață, ea va reuși să le formeze *convingerea că vor putea ajunge la o asemenea concepție*. Spre a arăta că această afirmație nu e exagerată, să luăm un exemplu: în științele fizice se vorbește continuu de raporturi dela cauză la efect. Cauzalitatea mecanică apare ca un leit-motiv al studiilor, care au drept obiect lumea fizică. Totuși, când ne referim la lumea fizică *organică*, găsim și manifestări cu aspect *finalist* (și sunt unii profesori, care accentuiază mult acest element). In fiecare organism, organele și funcțiunile lor, deși fiecare își are rolul său specific, tind spre realizarea unui scop unitar: viața organismului respectiv. Prin urmare, nu mai găsim acel mecanism orb din lumea anorganică, ci un mecanism subordonat unui scop nu prea depărtat; organismul își are oarecum un scop în sine. Iată deci cum elevul în Biologie, descoperă finalitatea alături de cauzalitatea mecanică și, dacă trecem mai departe la studiile umaniste, cum ar fi spre ex. Istoria, Psihologia, studiile cu caracter social, etc., aci aspectul finalist este şi mai accentuat întrucât intervine și voința omului. Şi atunci, este firesc ca elevul, mai ales dacă are un spirit mai pătrunzător, să-și pună întrebarea: care sunt, în definitiv, legile dominante ale Universului? Cauzalitatea mecanică, oarbă, sau Finalismul? Sau ambele? Şi atunci ce raport există între ele? Iată cum ajungem la *problema cosmologică* prin sinteză. De asemeni, elevul aude la științele pozitive vorbindu-se mereu de *materie*, cu tendința de a se reduce totul la materie; aude la Psihologie vorbindu-se despre *suflet* și despre deosebirea dintre fenomenele fizice și cele psihice, despre raportul dintre trup și suflet. Şi atunci, nu e firesc să-i punem, spre sfârșitul studiilor, și problema, pe care în Filosofie o numim *ontologică?* In ce constă ființa Universului: în materie, spirit, sau în ambele?

www.dacoromanica.ro

Mai uşor s'ar putea trata — tot pe baza cunoştinţelor primite de elev la diverse obiecte de învăţământ — *problema cunoaşterii.*

Evident însă, că, dacă studiul problemelor filosofice este chemat să determine spiritul elevului la o sinteză a elementelor de cultură dobândite în şcoală, nu înseamnă de loc că trebue să-i impue acestuia *un anumit sistem filosofic.* A reîntrona în Filosofie dogmatismul nu credem că mai e posibil şi nici nu considerăm că ar fi util pentru formarea spiritului ştiinţific al tinerilor liceeni care se pregătesc în vederea studiilor universitare. O atare eroare se poate uşor evita, dacă, în loc să facem un curs dogmatic de metafizică şi teoria cunoaşterii, predăm un curs de *Enciclopedie filosofică,* în care expunem în mod critic problemele fundamentale ale Filosofiei şi curentele mai importante, care s'au produs cu privire la fiecare din aceste probleme. Expunerea critică a acestor curente ar fi ilustrată apoi printr'un rezumat al celor mai reprezentative sisteme filosofice, corespunzătoare diverselor curente.

Un asemenea curs de enciclopedie filosofică am experimentat timp de câţiva ani, cu studenţii anului pregătitor al Secţiei Pedagogice Universitare, care erau absolvenţi de şcoală normală, deci cu o pregătire ştiinţifică asemănătoare aceleia, a elevilor din ultima clasă de liceu. In afară de cursul de psihologie şi logică, am introdus şi am făcut un curs de enciclopedie filosofică, sau mai bine zis de introducere în studiul filosofiei, analog cursului de «Einleitung in die Philosophie» dela universităţile germane. După ce am arătat, într'un capitol introductiv, ce trebue să înţelegem astăzi prin filosofie, în raport cu celelalte ştiinţe, ale căror rezultate le sintetizează şi cu religia, cu care are unele chestiuni comune, am trecut la precizarea problemelor fundamentale ale filosofiei: problema ontologică, cosmologică şi teologică.

www.dacoromanica.ro

Am indicat apoi curentele mai importante, în cadrul fiecărei probleme și anume: materialismul, spiritualismul, dualismul și monismul la problema ontologică; mecanicismul și finalismul la cea cosmologică; teismul, deismul, panteismul și ateismul la cea teologică. Odată schițată, prin caracterizări precise, această primă parte a cursului, am trecut la desvoltarea ei, tratând pe fiecare în parte, din curentele filosofice menționate, scoțând în relief criticile mai importante și ilustrându-le prin expunerea rezumată a celor mai reprezentative sisteme filosofice corespunzătoare. Astfel, curentul spiritualist l-am ilustrat prin sistemele lui Leibniz și Schopenhauer; curentul dualist, prin filosofia lui Descartes; pe cel monist și panteist, prin sistemul lui Spinoza; pe cel materialist și mecanicist prin materialismul secolului al XVIII-lea (la Mettrie și baronul d'Holbach, etc.). In tratarea diferitelor curente și sisteme, am atras atenția elevilor asupra celor mai importante raporturi logice între noțiunile fundamentale ale diferitelor probleme. Așa spre exemplu: raportul spiritualismului ontologic cu finalismul cosmologic și cu teismul și deismul teologic, sau raportul materialismului ontologic cu mecanicismul cosmologic și ateismul teologic.

In a doua parte a acestui curs, m'am ocupat de *problema cunoașterii,* pe care am divizat-o în: originea cunoașterii cu diversele ei curente: empirism, raționalism și criticism (Locke, Leibniz, Kant); valoarea cunoașterii: dogmatismul, sceptismul, criticismul; obiectul cunoașterii: idealismul și realismul (Berkeley, Herbart).

In fine, într'o a treia parte, pentru care nu mi-a rămas uneori timpul s'o tratez, am introdus problema libertății voinței: determinismul și indeterminismul. In legătură cu această problemă, se tratează și o sumă de chestiuni importante, din domeniul eticei și sociologiei.

www.dacoromanica.ro

Dăm aci schița planului de curs:

I. Problemele fundamentale ale filosofiei
- 1. Problema ontologică
  - a) Materialismul (Democrit, La Mettrie, d'Holbach)
  - b) Spiritualismul (Leibniz, Schopenhauer)
  - c) Dualismul (Descartes)
  - d) Monismul (Spinoza)
- 2. Problema cosmologică
  - a) Mecanicismul (Atomiștii, Hobbes, la Mettrie)
  - b) Finalismul (Plato, Aristoteles, Leibniz, Kant)
  - c) Evoluționismul (Spencer)
- 3. Problema teologică
  - a) Teismul (Plato, Aristoteles, Leibniz, Kant)
  - b) Deismul (Voltaire, Rousseau, Shaftesbury)
  - c) Panteismul (Spinoza)
  - d) Ateismul (Materialiștii)

II. Problema cunoașterii
- 1. Originea cunoașterii
  - a) Raționalismul (Descartes, Leibniz)
  - b) Empirismul (Locke)
  - c) Criticismul (Kant)
- 2. Valoarea cunoașterii
  - a) Dogmatismul (Descartes, Leibniz, Spinoza)
  - b) Scepticismul (Pyrrhon ,Montaigne)
  - c) Criticismul (Kant)
- 3. Obiectul cunoașterii
  - a) Idealismul (Berkeley)
  - b) Realismul (Herbart)

III. Problema libertății voinței
- 1 Indeterminismul (Kant)
- 2. Determinismul (Hobbes)

Rezultatele, pe care le-am obținut, aplicând programul de mai sus, au fost mai mult decât satisfăcătoare, fapt, la care au contribuit, în oarecare măsură, și unii din colegii dela alte materii, care nu s'au ferit de contactul specialității lor cu filosofia.

www.dacoromanica.ro

Astfel, credem că s'ar pune *principial* problema organizării învățământului filosofic.

Când este însă vorba să se treacă la *înfăptuirea principiului,* întâmpinăm o serie de dficultăți, a căror înlăturare nu este imposibilă, dar nici ușoară și cere în orice caz oarecare timp.

Dificultățile cele mai importante sunt următoarele:

1. Profesorul de filosofie va putea realiza sinteza dorită în vederea acelei concepții unitare despre lume și viață, numai dacă și întrucât profesorii celorlalte specialități se vor ridica până la acele noțiuni generale ale specialității, care o leagă pe aceasta de filosofie. Din acest punct de vedere, ar putea da un prețios concurs sintezei filosofice, profesorul de biologie, cel de fizică și chimie, cel de matematică, cel de literatură, etc... Pentruca aceştia să poată oferi concursul lor sintezei filosofice, trebue ca ei înșiși să posede oarecare cultură filosofică.

2. Insă, o asemenea realizare presupune și profesori de filosofie foarte bine pregătiți. Or, absolvenții facultăților de Filosofie, adică viitorii profesori de Filosofie, nu ies din facultate cu o cultură filosofică destul de clară și bine sistematizată, spre a putea expune materia metodic, limpede și precis unor elevi de liceu. Cauza acestei lacune nu se datorește calității cursurilor, ci numai unei organizări eronate a programului de studii și interesului prea slab al Universității pentru pregătirea corpului didactic.

3. Dacă, pe deoparte, concepția despre lume și viață, la care va duce filosofia, trebue să rezolve acuta criză de idealism, de care suferim; dacă, pe de altă parte, este incontestabil psihologicește că concepția filosofică a profesorilor exercită o puternică sugestie asupra spiritului elevilor, atunci e firesc să

www.dacoromanica.ro

ne întrebăm întrucât concepția despre lume și viață a profesorilor ar corespunde scopului urmărit, adică ar fi de natură a soluționa criza menționată?

Profesorul de filosofie trebue să fie inspirat de o concepție filosofică idealistă [1]).

B. Cu aceasta trecem la a doua disciplină filosofică ce a fost introdusă în învățământul secundar: *Etica*.

Dacă în toate clasele, orele de educație ar servi realmente pentru îndrumarea morală a elevilor, pe bază de convingere și deprindere, atunci un *curs sistematic de Etică*, în ultimul sau penultimul an de școală, ar fi o frumoasă încoronare a străduințelor din clasele anterioare pe domeniul moral. Evident că un asemenea curs de Etică va trebui să propovăduiască *morala idealistă*, care prețuește Binele ca scop în sine, iar nu o morală utilitaristă, pentru care Binele e un mijloc spre folosul și fericirea celui ce-l practică.

C. *Pedagogia, pentru școalele de fete*. E surprinzător faptul, că s'au găsit profesori și, mai ales, că s'au găsit profesoare de Filosofie, care să conteste necesitatea studiului Pedagogiei în școalele de fete. Nimeni nu a pus însă la îndoială — și nici noi nu punem — utilitatea studiului Gospodăriei. A susține însă că pentru o viitoare soție și mamă e de mare importanță să fie bine instruită în toate treburile gospodăriei casnice, dar nu e de loc necesar să i se dea îndrumări pentru educația copiilor, e pur și simplu o absurditate! Atitudinea acestor profesori ne reamintește revolta lui Spencer contra unor oameni, care fac adevărate studii pentru a ști cum să-și crească vitele, dar nu se interesează de loc de aflarea normelor, după care ar trebui să-și crească copiii.

Se impune introducerea unui curs serios de Pedagogie și de Psihologie infantilă în școalele de fete.

1) Vezi Capitolul: Tineretul și concepția asupra lumii și vieții.

www.dacoromanica.ro

IV. *Rolul profesorului de Filosofie.* Profesorii de Filosofie pretind că, pe lângă însărcinarea de a preda materia de specialitate, al cărei program l-am discutat mai sus, tot lor le revine rolul *de a face studiul individualității și educația morală la toate clasele de curs superior*, întrucât, în această direcție, ar fi mai bine pregătiți decât ceilalți profesori. Chiar dacă afirmația din urmă, care servește drept motivare, ar fi suficient dovedită, nu am putea fi de părerea acestor colegi. In adevăr, cunoașterea individualității elevilor și îndrumarea lor morală presupun — chiar dacă posedăm cele mai noui metode științifice de cercetare psihologică — o observare atentă și îndelungată a fiecărui elev și o apropiere sufletească, ce nu pot fi serios realizate, decât *la un număr mic de elevi.* Reducerea la minimum posibil a numărului de elevi ai unei clase e o condiție esențială pentru ca opera de individualizare și de îndrumare morală a dirigintelui clasei să poată reuși. Ș'atunci, firesc este să acordăm unui singur profesor *trei sau patru* clase pentru individualizare și educație morală? Desigur că nu. Profesorului de Filosofie s'ar cuveni să-i încredințăm conducerea morală și cercetarea psihologică a clasei la care predă Etica.

In ce privește pregătirea pentru asemenea însărcinări, ar fi de dorit ca toți profesorii, indiferent de specialitate, să fie inițiați — atât în timpul studiilor universitare, cât și după ocuparea catedrei, — prin cursuri de perfecționare, în metodele de individualizare și de educație morală.

Iată câteva din măsurile, pe care le-am recomandat în trecut și pe care le socotim necesare și astăzi pentru o bună îndrumare a individualizării și a educației morale:

a) Insărcinarea celor mai distinși profesori ai școa-

www.dacoromanica.ro

lei cu conducerea morală a elevilor, prin instituția diriginților de clasă.

b) Indrumarea profesorilor, meniți a fi diriginți, prin conferințe, lucrări practice, special instituite, asupra celor mai potrivite metode pentru scopul urmărit.

c) Reducerea efectivului de elevi al fiecărei clase și sporirea numărului de ore, pe care profesorul diriginte trebue să le facă în clasa ce conduce, acordându-i-se acestuia câteva ore speciale de educație și eventual predarea mai multor obiecte de studiu.

d) Când profesorul diriginte va dovedi aptitudini reale pentru misiunea delicată de îndrumător moral, va trebui, — pe cât posibil, — nu numai să fie menținut în această calitate dar să-și continue opera educativă cu *aceeași serie de elevi* și în anii următori.

Respectarea unor asemenea condiții n'ar face totuși imposibilă realizarea dorinței legitime a profesorilor de Filosofie, de a obține catedre independente și integral constituite din discipline filosofice. Adăogarea Enciclopediei filosofice, Pedagogiei și Instrucției civice la programul existent, o ușoară sporire de ore la unele discipline, precum și orele de Educație la una din clase ar oferi un plus de material, suficient pentru constituirea unei catedre.

Atâta însă nu e de ajuns pentru a cuceri studiilor filosofice locul de cinste, care li se cuvine în programul învățământului secundar. Numai când vom ajunge la o reală corelație a obiectelor de studiu care să pregătească terenul pentru *sinteza filosofică* și când profesorii de Filosofie vor fi integral pregătiți pentru importanta lor misiune, va putea să apară în adevărata lumină rolul Filosofiei în formarea spirituală a viitorilor slujitori ai științei.

www.dacoromanica.ro

TINERETUL ŞI CONCEPŢIA ASUPRA LUMII ŞI VIEŢII [1])

I. Ce se înţelege prin a avea o concepţie filosofică. II. Argumente pentru susţinerea necesităţii unei concepţii filosofice în învăţământul secundar. III. Condiţii ce trebue să îndeplinească o concepţie filosofică adoptată de tineret. IV. Mijloace de care dispune şcoala pentru a realiza o asemenea concepţie.

I. Şcoala încearcă să orienteze tineretul asupra diverselor aspecte ale vieţii şi lumii, separând aceste aspecte şi considerându-le în mod izolat.

Cei mai mulţi profesori rămân — unii aproape exclusiv — în cadrul *acelui* domeniu al realităţii, pe care-l reprezintă specialitatea lor.

Firesc este să ne întrebăm, dacă între aceste diverse orientări speciale trebue să existe o legătură sau le putem lăsa izolate. Este necesară realizarea unei concepţii unitare asupra lumii şi vieţii, deci coordonarea acelor elemente, care au fost tratate în mod separat?

Şi în cazul unui răspuns afirmativ la această întrebare, va urma o a doua: ce condiţii va trebui să îndeplinească o asemenea concepţie pentru a cărei realizare şcoala ar fi chemată să pregătească terenul?

Dar înainte de a încerca să răspundem la aceste două chestiuni, să precizăm în câteva cuvinte ce înţelegem prin a avea o concepţie unitară asupra lumii şi vieţii.

Noţiuni concordante sunt acelea care pot fi gândite împreună şi care pot deci intra ca note în conţinutul

1. Conferinţă ţinută pentru membrii Corpului didactic.

www.dacoromanica.ro

unei alte noţiuni. In sensul acesta trebue să înţelegem şi concepţiunea unitară asupra lumii şi vieţii.

Adeseori observăm chiar la oamenii de cultură, elemente disparate şi opuse din care, cu toate că încearcă să-şi alcătuiască o concepţiune filosofică, nu reuşesc s'o aibă unitară. Spre exemplu e frecvent cazul omului de ştiinţă pozitivă, care susţine că tot ce există în univers este numai materie şi că afară de materie nu mai poate să existe nimic. Acelaş om de ştiinţă pozitivă însă este foarte evlavios: ţine cu sfinţenie sărbătorile, se duce la biserică, se închină. Or, ne întrebăm: dacă este adevărat că nu putem concepe o divinitate materială, că divinitatea, prin definiţie, trebue să fie o fiinţă perfectă şi ca atare nu poate fi decât spirituală, atunci cum se armonizează concepţiunea acestui om de ştiinţă din domeniul specialităţii sale cu concepţiunea pe care o are în domeniul religios? Iată, noţiuni care nu sunt concordante ci opuse — căci nu pot fi gândite împreună. Tot aşa, spre exemplu, dacă cineva în domeniul social este naţionalist şi în domeniul religios are tendinţe de apropiere cu anumite asociaţiuni, care pe lângă scopurile religioase, urmăresc şi scopuri ce numai naţionale nu sunt; şi în cazul acesta găsim elemente disparate, care nu pot constitui împreună o concepţiune unitară. Se poate da o serie de asemenea exemple.

II. Odată lămurit ceeace înţelegem prin concepţiune unitară asupra lumii şi vieţii, iată care sunt argumentele mai importante, ce putem aduce pentru a susţine necesitatea unei asemenea concepţiuni unitare asupra lumii şi vieţii şi deci necesitatea ca educatorii să netezească terenul în sufletul elevilor pentru realizarea unei asemenea concepţiuni.

1. *Argumentul de ordin obiectiv ştiinţific.* Ştiinţa studiază din diferite puncte de vedere realitatea. As-

www.dacoromanica.ro

pectele realității pe care le studiază știința, sunt ele disparate sau constituesc un tot unitar? Cu alte cuvinte obiectul studiului oamenilor de știință este el unitar sau este compus din elemente disparate? Fără îndoială că lucrurile, ființele și fenomenele din univers sunt foarte multe și foarte variate, dar cu toată bogăția și cu toată varietatea de lucruri, ființe și fenomene, realitatea este unitară. In acest sens, în vorbirea zilnică se și întrebuințează termenul de univers. Univers înseamnă unitate organizată — spre deosebire de haos. De altfel așa se și explică faptul că oamenii au considerat lumea ca un tot unitar, prin aceea că dela începutul gândirii omenești găsim tendința de a realiza o privire unitară asupra acestui univers. Dacă ne gândim la filosofii greci, ne vom aminti că la aceștia exista o singură știință, căreia îi ziceau filosofie; și această filosofie trebuia să studieze întreaga realitate.

Mai târziu, din necesitatea de a aprofunda și detalia realitatea aceasta unitară, s'a introdus principiul diviziunii muncii în știință. La aceasta trebue să adăogăm faptul că la începutul gândirii moderne s'a impus cu necesitate aplicarea metodei inductive în studiul realităților, metodă care ne cere să păstrăm contactul cu realitatea concretă și numai după aceea să ajungem la relațiuni generale, la legi și la principii referitoare la această realitate; realitatea concretă fiind însă foarte vastă și variată, trebue ca știința să se specializeze și mai mult pentru a fi împărțită la cât mai mulți oameni de știință. Așa se explică tendința aceasta continuă de divizare și de specializare a științei. Nu pentrucă realitatea pe care o studiază nu este unitară, ci pentrucă aspectele acestei realități de studiat sunt atât de variate, încât se impune diviziunea și specializarea. Cu toate că astăzi s'a ajuns la o specializare atât de accentuată a cercetărilor știin-

www.dacoromanica.ro

ţifice, s'a produs în mintea oamenilor de ştiinţă moderni şi contemporani tendinţa de a readuna aceste date şi a le coordona din nou, pentru ca să nu se întâmple, cum zice germanul, că „din cauza arborilor nu poţi vedea pădurea». Trebue ca rezultatele ultime la care ajung astăzi ştiinţele speciale, să fie coordonate între ele, să fie, mai bine zis, sintetizate, pentru a ajunge la o concepţie unitară.

Acesta este rolul filosofiei ştiinţifice. Filosofia ştiinţifică trebue interpretată astăzi ca având ca rol, nu unic, dar ca rol principal, de a aduna datele ultime ale ştiinţelor speciale şi de a le sintetiza, pentru a da o privire unitară asupra realităţii. Evident că ni s'ar putea obiecta: dacă rolul filosofiei ştiinţifice este de a coordona datele ştiinţelor speciale pentru a ajunge la o concepţiune unitară, atunci de ce în acelaş timp şi pe aceleaşi baze ştiinţifice, pornind dela aceleaşi date ale ştiinţelor speciale, se produc concepţiuni filosofice foarte diferite? Explicaţiunea este foarte simplă. Din acelaş material de date pot să fac sinteze diferite. După cum din acelaş material — cărămizi, fier, lemn, etc. — pot să construesc 20-30-100 de case în stiluri diferite, după personalitatea constructorilor, tot astfel şi cu teoriile filosofice. Materialul a fost acelaş; însă sintezele au fost făcute de personalităţi diferite şi în aceste sinteze evident că intervin personalităţile filosofilor. Se explică atunci de ce, pe baza unor aceloraşi date, se poate ajunge la concepţiuni deosebite; şi este cert că nu putem înlătura intervenţiunea personalităţii în construirea acestei concepţiuni asupra lumii şi vieţii.

Acesta este un prim argument în favoarea necesităţii de a ajunge la o asemenea concepţiune unitară asupra lumii şi vieţii: obiectul însuşi pe care îl studiem este unitar şi prin urmare trebue să-l privim ca atare.

www.dacoromanica.ro

2. Argumentul psihologic. Trecem la al doilea argument, pe care l-am denumi argumentul psihologic. Sufletul nostru se caracterizează printr'o activitate continuă. Astăzi psihologia ca şi pedagogia sunt activiste. Sufletul nostru, pentru psihologia modernă, este în continuă activitate şi această activitate se caracterizează mai ales printr'o continuă tendinţă de a sintetiza. Chiar dela primul contact, pe care îl avem cu lumea externă, dela primele cunoştinţe, pe care le primim dela lumea înconjurătoare, constatăm că se manifestă această tendinţă a sufletului nostru de a face sinteză.

Dacă luăm cunoştinţă de un obiect oarecare, spre exemplu percepem un trandafir, ce ne trimite nouă această realitate externă? O serie de sensaţiuni: o sensaţie de culoare — culoarea trandafirului — o sensaţie de miros — parfumul trandafirului — o sensaţie de formă — forma pe care o are trandafirul — o sensaţie tactilă — pentrucă este probabil că ne vom înţepa în ghimpii trandafirului. Ei bine, aceasta este ce-mi trimete mie realitatea externă. Atunci intervine sufletul nostru şi sintetizează aceste sensaţiuni, le dă un substrat comun şi ajungem astfel la percepţiunea trandafirului ca substanţă, ca obiect. Dar mai departe, dacă am văzut 10-20-30-100 de trandafiri de culori şi mirosuri diferite, printr'o nouă sinteză ne ridicăm la noţiunea logică abstractă de trandafir; ajungem la ideia de trandafir, care nu mai corespunde niciunui trandafir în mod concret şi în mod special, dar care corespunde tuturor trandafirilor. Prin urmare luăm elementele comune dela percepţie şi constituim noţiunea. Mergând mai departe cu ideia aceasta sufletul meu va construi ideia de floare, de arbore fructifer, de arbore în general şi aşa mai departe va ajunge la noţiunea de plantă. Prin urmare este continuă această tendinţă de a sintetiza şi de a

www.dacoromanica.ro

ne ridica din domeniul datelor ştiinţifice concrete la noţiuni din ce în ce mai abstracte, cu o sferă din ce în ce mai mare şi cu conţinut din ce în ce mai sărac.

Această tendinţă a spiritului nostru spre sinteză ar putea fi explicată şi printr'un fel de economie a spiritului uman. Dacă am fi obligaţi să păstrăm tale quale mulţimea imensă de impresiuni pe care le primim zilnic dela lumea externă, conştiinţa noastră ar fi copleşită de acest material. Şi atunci spiritul nostru face în domeniul spiritual ceeace în domeniul material economic face un vânzător de ziare, care ia câte doi-trei lei pe fiecare gazetă, dar care, când ajunge să adune o sumă mai mare, o schimbă în hârtii de câte o sută de lei; când are hârtii multe de câte o sută de lei, le schimbă în hârtii de câte o mie lei, iar când are şi de acestea mai multe, le schimbă în acţiunile unei bănci — prin urmare trece la valori din ce în ce mai mari cu conţinut din ce în ce mai mic. Un lucru analog, îl face şi spiritul nostru când caută să reducă cantitatea de material prin accentuarea valorii: valori mai mari cu conţinut mai mic.

Este atât de evidentă această tendinţă a spiritului nostru către sinteză, încât unii filosofi au afirmat că, chiar dacă lumea înconjurătoare n'ar fi un tot unitar, cum ziceam mai sus, ci ar fi un haos de elemente disparate fără coeziune între ele, fără legi generale care să le guverneze, şi încă spiritul nostru ar creia legi, pentru natură, numai ca să o aibă sintetică şi unitară.

E suficient să amintim ce spune Kant: Există o lume în afară de mine. Eu nu cunosc lumea aceasta cum este în sine şi nici măcar nu pot să ştiu dacă reprezintă un tot unitar sau este un haos. Intervin însă anumite elemente apriorice, forme ale gândirii şi percepţiunii noastre, care sintetizează impresiunile pe care le primim dela lumea din afară, dela acest non-eu din afară, dela lumea obiectivă, — le sintetizează şi

www.dacoromanica.ro

le constitue într'un tot unitar. Legile unitare le dăm noi dar aceasta nu înseamnă că natura este haotică — nu știm însă cum este. Prin urmare chiar dacă lumea înconjurătoare n'ar fi unitară și încă spiritul nostru, prin această tendință continuă de sinteză, i-ar da el unitatea cerută.

3. *Trecem la al treilea argument de ordin psihologic și etic* — și în special subliniem elementul *etic*. In domeniul moral, cine se mulțumește numai cu simpla ideie, cu simplul element ideologic, cu norma morală? Cine s'ar mulțumi, chiar dacă la aceste norme am adăoga sentimentul, entuziasmul pentru o normă morală? Nici atunci n'am fi mulțumiți; am cere încă ceva: cerem ca dela ideia morală și dela norma morală să trecem la înfăptuirea lor, la fapta morală. Infăptuirea presupune, în afară de condițiunile impuse de sentiment și condițiuni voluntare — dintre care menționăm necesitatea deprinderilor — și anume condițiuni referitoare la crearea fondului nostru ideologic, din care vom extrage apoi motivul acțiunilor noastre. Intr'adevăr, dacă în acest fond ideologic există unitate, atunci vom putea ajunge la o hotărîre, prin urmare vom putea tinde către o voință energică, vom putea ceeace românul înțelege când zice: «iată un om care știe ce vrea». Ne întrebăm: în conștiința unui om, ale cărui elemente ideologice nu sunt unificate, ci disparate și chiar opuse între ele, poate să existe o asemenea hotărîre fermă? Nu. Voința unui asemenea om va face impresia unei trestii bătută de vânt — nefiind capabilă de hotărîri energice. Mai mult decât atât: dispersarea elementelor care constitue conținutul conștiinței noastre duce adeseori la acea stare deprimantă psihologicește pe care o numim scepticism, și care paralizează voința. Iată în această privință un exemplu luat din domeniul școalei noastre românești. Credem că ar fi bine

www.dacoromanica.ro

ca autoritățile noastre școlare și reformatorii noștri să se gândească odată la marea problemă a pregătirii preoților noștri în seminarii, deoarece, prin felul cum este alcătuit programul analitic al seminariilor noastre, prin metodele care se întrebuințează și prin spiritul care domină în diferitele grupe de profesori ale aceleiași școli, se produce o dispersiune de elemente ideologice, dispersiune care, adeseori îi duce pe viitorii preoți la scepticism sau la ipocrizie. E suficient să ne gândim spre exemplu câte ciocniri nu se produc astăzi — ciocniri care ar putea fi foarte bine evitate, dacă s'ar lua măsurile necesare — între ceeace spune profesorul de științe naturale elevului de seminar la geologie și la biologie de exemplu, când tratează teoria transformismului și între ceeace-i spune profesorul de științe religioase când îi arată că omul este o făptură asemenea lui Dumnezeu. Trebue să se intervină pentru a se coordona aceste elemente, așa încât dispersiunea elementelor ideologice, care duce la scepticism, să nu mai existe și ca viitorii preoți să-și poată creia o concepțiune unitară asupra lumii și vieții

4. *Argumentul sociologic.* Trecem la un ultim argument pe care l-am numi argument sociologic. Cine nu cunoaște importanța mare a solidarității sociale? Fără solidaritate socială nu poate fi o societate organizată. Această solidaritate socială este de mare importanță nu numai pentru colectivitate dar și pentru fiecare individ în parte. Ori ne întrebăm: cum va putea un individ să contribue la această solidaritate socială, dacă în conștiința lui nu va avea un element care să fie comun cel puțin cu unul din elementele psihice ale tuturor celorlalți indivizi, care constituesc gruparea socială? Cu alte cuvinte va trebui să găsim în conștiința tuturor indivizilor cel puțin un element, care să fie comun tuturor, oricât ar fi de diferite concepțiunile lor individuale. Admițând că concepțiunea

www.dacoromanica.ro

asupra lumii şi vieţii este elementul care diferă dela individ la individ, după personalitatea fiecăruia şi ştiind că ne trebue un singur element comun tuturor indivizilor, graţie căruia să fie posibilă acea coheziune, care duce la solidaritate socială, ne întrebăm: ar putea să contribue la această solidaritate socială un individ care nu şi-a găsit încă *echilibrul propriului său eu,* cu alte cuvinte n'a putut să-şi unifice elementele ideologice, care constitue conţinutul propriei sale conştiinţe? Desigur că nu. Prin urmare în privinţa concepţiunii asupra lumii şi vieţii, trebue să avem în primul rând unitate de concepţiune în sufletul fiecăruia.

Acestea sunt argumentele mai importante pe care le-am aduce pentru a susţine necesitatea formării la tineret a unei concepţiuni asupra lumii şi vieţii, sau, mai bine zis, nu a formării, ci a îndrumării către formare, pentrucă formarea deplină a acestei concepţiuni se va face mai târziu, după eşirea, nu numai din şcoala secundară, dar şi din universitate.

III. Şi acum trecem la o problemă mai delicată. Desigur că — după cum am arătat — această concepţiune asupra lumii şi vieţii este necesară. Această concepţiune însă va varia dela individ la individ. Desigur că va trebui să acordăm individului independenţa de a-şi constitui o asemenea concepţiune asupra lumii şi vieţii, în conformitate cu aptitudinile individuale şi cu experienţa sa personală. Cum spuneam mai sus, din acelaş material, pe care-l oferă şcoala, se pot face construcţiuni diferite, după individualitatea fiecăruia. Totuşi, putem afirmă cu fermă convingere, că, cel puţin două condiţiuni ar trebui să se impuie concepţiunii asupra lumii şi vieţii, fără ca prin aceasta să atingem latura personală a concepţiunii fiecăruia.

www.dacoromanica.ro

1. Afirmăm dela început că această concepțiune asupra lumii și vieții, pe care am găsit-o atât de necesară, va trebui să facem tot posibilul, noi educatorii, spre a fi *idealistă*. Idealismul este o condițiune necesară a fiecărei concepțiuni asupra lumii și vieții, fără să se atingă conținutul personal al concepțiunii. Ce înțelegem prin acest idealism? Ne oprim puțin asupra noțiunii de idealist și de idealism pentrucă acestei noțiuni i s'au dat interpretări înr o sută și o mie de feluri. Așa de exemplu vorbim de idealism în domeniul teoriei cunoașterii și vorbim de idealism chiar în domeniul metafizic. Nu ne referim nici la domeniul cunoașterii și nici la domeniul metafizic, ci la domeniul etic. E vorba deci de un *idealism etic*. Și atunci punem întrebarea: când considerăm că un om este idealist, în sensul acesta etic al cuvântului? Idealist este omul a cărui ființă sufletească se poate pătrunde integral — integral subliniem — de anumite valori ideale, pe care i le impune propria lui conștiință. Am zis că se poate pătrunde integral de anumite valori ideale pe care i le impune propria lui conștiință, în sensul că nu-l consider idealist etic pe un individ care *numai gândește* idealul lui. Trebue să-l gândească, dar să-l și simtă, să se entuziasmeze pentru ideal, să-l și voiască, să lupte și să facă sacrificii pentru realizarea idealului, pe care conștiința lui l-a adoptat. In sensul acesta și înțelegem *idealismul etic integral*. Prin urmare trebue să participe întreaga noastră ființă sufletească la acest ideal. Idealul în sensul concepțiunii noastre, nu este un obiect de contemplare ci este, aș zice, un motor, care trebue să pună în mișcare întreaga noastră ființă. El nu trebue numai gândit, ci trebue trăit. *Idealul nostru nu trebue să fie o formulă ideologică, ci trebue să fie o forță vie*. Această condițiune se impune concepțiunii despre lume și viață, pe care o căutăm noi s'o sugerăm

www.dacoromanica.ro

tineretului: să fie o concepțiune idealistă în acest sens etc.

Este adevărat că la toți oamenii — și credem că nu riscăm nimic dacă accentuăm că la *toți* oamenii — chiar și atunci când afirmarea valorilor ideale s a făcut într'adevăr așa cum am cerut noi, *integral* în ființa noastră sufletească, — vin momente de slăbiciune când se produc reacțiuni din partea celuilalt element al vieții noastre sufletești, din partea elementului instinctiv, din partea elementului utilitarist, care nu ține seamă de valorile ideale din conștiință, ci caută numai folosul practic imediat. In pieptul meu trăesc două suflete, spunea Goethe: este sufletul înaripat, care tinde spre ideal și este celălalt suflet care se coboară spre animalitate. Și atunci se produce un proces caracteristic: cu cât întâmpinăm dificultăți mai mari, cu cât lupta pe care trebue să o dăm pentru a face să triumfe valorile ideale, este mai grea, cu atât reacțiunea din partea elementului utilitarist este mai dârză. Atunci încercăm, cum se zice, să refulăm în subconștient idealul, să-l respingem, pentru a libera terenul tendințelor utilitariste. Natural însă că în sufletul adevăratului idealist această luptă este de scurtă durată și idealul refulat revine cu și mai mare energie în lumina conștiinței.

Am afirmat că la toți oamenii vom găsi această luptă — și aceasta, în cazurile când triumfă idealul, constitue ceeace numim în morală, virtute.

Ținem să menționăm pe unul dintre cei mai mari idealiști pe care i-a avut omenirea în sensul concepțiunii noastre asupra idealismului, pe un om care a avut foarte rare momente de slăbiciune: este cazul pedagogului elevețian Pestalozzi. Este adevărat că și acesta a întâmpinat atâtea dificultăți dela adversarii operei sale, i s'au făcut atâtea mizerii, a fost supus la atâtea umiliri, încât te întrebi cum a putut re-

www.dacoromanica.ro

zista. Şi totuşi către sfârşitul vieţii sale, el a putut să-şi afirme idealismul prin următoarele cuvinţe: „Dacă greutăţile ar fi mai numeroase şi umbra forţelor, ce mi-a rămas mai mică, totuşi ultima răsuflare a mea va tinde către realizarea idealului ce urmăresc».

Dar, să lăsăm pe oamenii aceştia excepţionali şi să ne întrebăm fiecare dintre noi, mai ales dascălii: câte umilinţi şi câte nedreptăţi nu suferă bieţii dascăli şi de câte ori nu se revoltă şi ei şi de câte ori nu-şi zic — eu însumi am auzit zicând — „am să lucrez atât pentru cât sunt plătit şi n'am să mai fac sacrificii pentru şcoală". Şi cu toate acestea, majoritatea dascălilor sunt atât de idealişti, încât cu toate că unii au luat această hotărîre, când intră în clasă şi văd figurile senine ale copiilor care aşteaptă dela ei hrană sufletească, se însenineză, uită de hotărîrea utilitaristă pe care au luat-o şi devin idealiştii de mai înainte.

Acest idealism etic [1]) este specific uman şi dă un prestigiu şi un preţ deosebit persoanei şi vieţii umane. Idealismul acesta este caracterul esenţial prin care noi ca oameni ne deosebim de animale; prin utilitarism ne apropiem de animale. Animalul este utilitarist prin instinct. Omul este utilitarist şi prin instinct şi prin reflecţiune. Idealist nu poate să fie animalul pentrucă el nu poartă şi nu poate purta în conştiinţă valori ideale. Dacă animalul este capabil de sacrificiu, o face tot din instinct. Prin urmare idealismul etic

1) S'a discutat şi se discută chestiunea dacă idealismul acesta este apanajul tineretului?

Drept răspuns am propune că facem două anchete: prima anchetă să cerceteze câţi la sută dintre oamenii tineri sunt idealişti, în sensul în care am înţeles noi idealismul, câţi dintre oamenii maturi şi câţi dintre cei bătrâni?

Nu ştim dacă majoritatea o va avea generaţia tânără de astăzi.

A doua anchetă opusă celei dintâi, dacă am face-o asupra spiritelor utilitariste: câţi dintre tineri sunt utilitarişti, câţi dintre oamenii maturi şi câţi dintre cei bătrâni. Nu ştim dacă bătrânii ar ocupa locul de frunte. Rămâne să se facă anchetele şi să se vadă rezultatul.

www.dacoromanica.ro

este un atribut care dă prestigiu persoanei umane şi — am adăogat — dă un preţ vieţii. Dacă fiecare dintre noi s'ar întreba cât preţueşte viaţa, de ce trăim? Credem că un răspuns mulţumitor nu l-am putea avea decât dacă am răspunde: trăim pentru înfăptuirea unui ideal. Cine n'are un ideal, nu-şi trăeşte viaţa. Oamenii fără ideal sunt suflete moarte. Faust al lui Goethe n'a găsit satisfacţie nici în cercetarea ştiinţifică, nici în plăcerile lumeşti, nici în artă şi s'a declarat mulţumit numai atunci când a găsit un ideal pe care să-l poată şi înfăptui.

Iată de ce considerăm că cea mai frumoasă operă a unui educator nu este atât aceea de a transmite un anumit material de cunoştinţe din specialitatea sa, ci de a proiecta din sufletul său în sufletele elevilor săi scânteia care să aprindă în sufletele acestora flacăra idealistă. Sunt atât de convins, de ceeace afirm, încât mărturisesc că dacă cineva m'ar pune pe mine, care sunt profesor, în alternativa aceasta: care să fie mai accentuată din influenţele tale asupra elevilor tăi: pregătirea ştiinţifică sau trezirea sufletelor tineretului spre ideal, aş primi ca al doilea scop să primeze asupra celui dintâi şi aş fi cel mai fericit dacă aş putea, cel puţin la o parte din elevii mei, să facă să izbucnească această flacără a idealismului, să le satisfac, pentru un moment măcar, setea de ideal.

2. Trecem la a doua condiţie pe care trebue s'o îndeplinească concepţia despre lume şi viaţă. Concepţiunea asupra lumii şi vieţii am zis că va trebui să varieze dela individ la individ, după personalitatea fiecăruia, cu o singură condiţiune, ca, oricare ar fi concepţiunea individuală asupra lumii şi vieţii, ea să aibă acest caracter idealist, să pătrundă în întregul ei conştiinţa, şi pe fiecare individ să-l împingă până la sacrificiu pentru realizarea valorilor ideale. Cum vom realiza însă acea solidaritate socială de care am

www.dacoromanica.ro

vorbit mai sus, dacă idealul individual variază? Am zis că trebue să găsim în conştiinţa tuturor indivizilor care alcătuesc gruparea socială cel puţin un element care să fie comun tuturor, rămânând ca restul să aparţină şi să varieze după individualitatea fiecăruia. Cineva va contesta că elementul *naţional* este acela pe care îl găsim în sufletul fiecărui individ? Il găsim în chip organic prin hereditate, prin tradiţiune, prin rasă. Şi atunci, care este rolul nostru, dacă vrem să realizăm acea solidaritate socială? N'avem decât să introducem elemente noui din afară. Ceeace ni se cere este să conlucrăm pentru desvoltarea acestui germen care ne este dat dela natură—şi mai ales am insista asupra laturii negative, să nu luăm măsuri de asemenea natură încât să slăbim acest germen naţional până la extirpare. In felul acesta, dacă am reuşi să înfiltrăm concepţiunii asupra lumii şi vieţii, mai întâi un caracter idealist şi, în al doilea rând, în vederea solidarităţii sociale. un caracter naţional, vom fi făcut fără îndoială o operă frumoasă.

Dar opera noastră va fi şi mai frumoasă, dacă vom realiza şi mai mult: dacă vom realiza o sinteză a acestor două elemente, o sinteză care să fie o interpătrundere, nu o apropiere între ele, aşa cum apropiem spre exemplu două corpuri materiale, ci aşa cum se pot interpătrunde două stări sufleteşti. Şi atunci, dacă am realiza şi această sinteză şi această interpătrundere între idealul etic şi elementul naţional, am ajunge ca în conţinutul concepţiunii asupra lumii şi vieţii, pe care o are fiecare individ. să capete un loc de onoare elementul naţional. In felul acesta vom fi ajuns la o concepţiune asupra lumii şi vieţii caracterizată printr'un idealism etic şi naţional.

IV. Odată acestea stabilite. rămâne a arăta care ar fi mijloacele de care dispune în special scoala pentru a realiza o asemenea concepţiune unitară cu caracter

www.dacoromanica.ro

etic și național. Vom menționa numai mijloacele, fără a intra în amănunte. Dacă spre exemplu, în domeniul educațiunii intelectuale am căuta să realizăm o corelațiune serioasă a obiectelor de învățământ, către care se tinde de atâta vreme, dar care până astăzi n'a fost realizată — și dacă pe baza acestei corelațiuni, în ultimul an al cursurilor învățământului secundar, s'ar tinde la o sinteză a rezultatelor la care ajung diversele materii de învățământ, pentru a realiza o concepțiune unitară, atunci vom fi făcut mult pentru această unificare a elementelor ideologice. In domeniul moral, pentru realizarea idealismului etic, — care cere participarea întregei noastre ființe, chiar cu sacrificii, — ar trebui să înlocuim disciplina, care forțează prin constrângere — atât de răspândită în școalele noastre astăzi — printr'o educațiune morală care să apeleze la convingerea elevului, și să-l ducă spre autonomie, căci nu putem să cerem sacrificii pentru ideal decât dacă idealul a pătruns în conștiința lui pe cale de convingere. Dacă în modul acesta înlăturăm sistemul heteronomiei, al disciplinei impusă din afară prin constrângere, atunci vom fi făcut mult și pe latura morală pentru realizarea unei asemenea concepțiuni idealiste. Și dacă, în sfârșit, în domeniul educațiunii naționale vom fi utilizat toate obiectele de învățământ pentru a cultiva elementul național în sufletul elevilor nostri, vom ajunge astfel la o concepțiune asupra lumii și vieții cu caracter etic și național. Nu numai istoria patriei, nu numai geografia, literatura și legile țării, nu numai acestea sunt materile care dau o cultură națională. Pe cât e posibil, toate elementele din învățământ trebue să contribue la educațiunea națională. La științele naturale n'am putea oare să insistăm mai mult asupra faunei și florei noastre? N'am putea insista în domeniul geologic asupra bogățiilor subterane a solului nostru? N'am putea în domeniul educațiunii estetice să scoa-

www.dacoromanica.ro

tem în evidenţă comorile atât de preţioase ale artei noastre naţionale, fie în domeniul plastic, fie în domeniul muzical? Am menţionat astfel o parte din contribuţia pe care trebue s'o aducă şcoala la întărirea conştiinţei naţiorale.

Cu toate acestea oricât de bune ar fi mijloacele pe care le-ar întrebuinţa educatorii pentru a realiza o asemenea concepţiune cu caracter idealist şi naţional, ele nu vor avea succes decât dacă vom îndeplini o condiţiune sine qua non: ca *educatorul însuşi să fie un idealist*. Mai mult decât atât: să fie un idealist generos, nu sgârcit, adică un idealist, care să nu se mulţumească să transmită anumite cunoştinţe elevilor săi, ci să le dea acestora cât mai mult şi ce are mai bun din propriul lui suflet. Educatorul care rupe din sufletul lui şi dă elevilor săi, care fie cu ocaziunea transmiterii cunoştinţelor, fie independent de această ocaziune, dă cât mai mult şi cât mai bun din sufletul său, acesta este educatorul care ne trebue ca să realizăm ceeace am cerut noi.

Nu e o glumă când afirmăm că, dacă în domeniul bunurilor materiale se recomandă economia şi dacă economia poate să ne restabilească o situaţiune, ba poate să ne şi îmbogăţească, în domeniul spiritual, legile care stăpânesc viaţa sufletească sunt diametral opuse acestei legi a economiei. In domeniul spiritual se cere să fii generos şi accentuez: *în domeniul spiritual cu cât dai mai mult şi mai bun din sufletul tău, cu atât te îmbogăţeşti mai mult.*

www.dacoromanica.ro

INVĂȚĂTORII CARE NE TREBUIE

I. Actualitatea problemei mijloacelor de ridicare a nivelului învățământului primar. II. Problema intensificării influenței educative a școalei primare. III. Problema extensificării influenței educative a școalei primare. IV. Mijloacele pentru pregătirea și perfecționarea învățătorilor. A) Cursuri de informare și perfecționare. B) Școală normală superioară pentru învățământul primar.

I. Chestiunea mijloacelor, prin care s'ar putea ridica nivelul învățământului nostru primar și s'ar garanta răspândirea culturii în masa poporului, e încă de actualitate la noi, nu atât pentrucă nu ar fi fost lămurită în teorie, cât mai ales fiindcă nu s'au luat măsuri suficiente în vederea realizărilor practice. Pentru soluționarea practică a problemei, se impune cu necesitate *respectarea de fapt* a acelor principii, care garantează, *intensiv,* puterea de influență a operei de educație asupra sufletelor elevilor, *extensiv,* posibilitatea de a răspândi cultura în masele populare.

II. In ce privește *intensificarea* influenței educative a școalei, trebue să avem în vedere în special înfăptuirea următoarelor principii: activismul, individualizarea educației și moralizarea ei.

O școală care, nerespectând aceste principii, ar aplica același tratament și în același mod tuturor elevilor, fără a ține seama de specificul lor individual; o școală care s'ar mărgini la transmiterea cuantumului de cunoștințe prevăzute de programul oficial, fără a da elevului posibilitatea și stimulentele necesare spre a folosi acest material pentru activarea

www.dacoromanica.ro

funcțiunilor sale creiatoare; o școală care s'ar îngriji numai de transmiterea bunurilor culturale ale generației vechi către cea nouă și cel mult de formarea inteligenței elevilor, fără a acorda o deosebită atenție cultivării unei voințe morale susținută de convingerea morală, intelectuală și afectivă; o asemenea școală nu ar merita calificarea de instituție educativă, în sensul pedagogiei moderne. Mai mult decât atât, cele trei principii se condiționează atât de profund unul pe altul, încât nu trebue — și în cele mai multe cazuri nici nu se poate — să fie aplicate în mod izolat. Aplicarea conștiincioasă a unuia, atrage după sine respectarea celorlalte două. In adevăr, pentru a putea să stimulăm activitatea spontană, creiatoare a elevului, trebue să cunoaștem individualitatea, iar individualitatea nu i-o putem descoperi, dacă nu-i dăm și posibilitatea unor manifestări spontane. Deasemeni educația morală, care urmărește mai ales netezirea terenului pentru transformarea individualității naturale în personalitate morală — prin auto-cunoaștere, autocritică, și auto-transformare — trebue să facă legătura între natura individuală și valorile morale chemate să o transforme, se bazează deci pe cunoașterea individualității.

Or, modul cum se practică educația și instrucția în școala primară actuală, mai ales la sate, face aproape imposibilă aplicarea conștiincioasă a principiilor expuse mai sus. Menționăm în special două lacune: Prima lacună, referitoare la ciclul primar inferior, constă în faptul că în multe școale sătești, același învățător trebue să facă instrucția și educația la mai multe clase, uneori chiar la școala întreagă. Poate fi vorba în asemenea condițiuni de o școală activă, care pornind dela cunoașterea individualității elevilor să pregătească formarea personalității lor? Faimoasa împărțire în divizii a fost admisă pentru motive cu totul independente de cerințele pedagogiei și anume

www.dacoromanica.ro

din lipsa de fonduri şi numărul insuficient de învăţători. Din punct de vedere strict pedagogic, această măsură este fără nici o rezervă condamnabilă şi *trebue să fie înlăturată cât mai curând posibil.*

A doua lacună priveşte ciclul superior al învăţământului primar şi constă în faptul că, pentru acest ciclu, nu posedăm forţele didactice necesare, nici cantitativ, nici calitativ. Învăţătorii ciclului primar superior trebue să fie alţii decât aceia ai ciclului inferior şi să posede o cultură superioară acestora. Dar, pentru a împlini aceste lacune, este evident că *va trebui să sporim corpul didactic primar cu un număr cel puţin egal efectivului de astăzi.*

III. In ce priveşte *extensiunea* operei de educaţie, legea învăţământului primar a căutat să sporească garanţiile de eficacitate ale *principiului obligativităţii învăţământului* primar, principiu care se impune cu necesitate mai ales din punct de vedere *naţional.* Spiritul vremurilor noastre pretinde cu drept cuvânt educaţia pentru toţi (pentru toate clasele sociale, pentru ambele sexe, pentru normali, subnormali etc.).

In interesul naţional al României întregite, se impune să ne afirmăm faţă de minorităţi, nu numai prin acele drepturi politice reprezentate de tratate, ci mai ales prin calităţile spirituale şi manifestările culturale ale poporului nostru.

Faptul însă că obligativitatea este atât de necesară şi că ea a fost prevăzută la loc de cinste în lege, nu înseamnează că s'a şi înfăptuit. O statistică serioasă ne-ar face dovada evidentă că e încă mare numărul copiilor, care nu beneficiază de binefacerile şcoalei.

. Or, în momentul când vom aplica cu perfectă conştiinciozitate principiul obligativităţii — şi credem că momentul a sosit de mult — ne vor trebui învăţători, şi încă mulţi învăţători, pentru aceşti copii, expuşi a

www.dacoromanica.ro

rămâne întreaga viață în întunericul ignoranței și a slăbi astfel puterea de afirmare.

Așa dar, *atât pentru intensificarea cât și pentru extensiunea operei de educație, pe care trebue s'o înfăptuiască școala primară, numărul învățătorilor bine pregătiți trebue să fie considerabil sporit.*

Orice măsuri, care ar tinde la o reducere cantitativă sau calitativă a corpului didactic primar, ar fi dăunătoare învățământului [1]).

Un învățământ activ și adaptat individualității elevilor nu se poate face decât, pedeoparte în clase cu populație școlară redusă, adică în medie cam 30 de elevi; pe de altă parte, în clase cu activitate omogenă și continuă, nu cu grupări de elevi, rezultate din conexiunea mai multor clase (divizii), nici printr'o activitate întreruptă de trecerea învățătorului dela o clasă la alta. Așa dar, fiecare clasă de 30 de elevi cu învățătorul ei propriu. Să nu pierdem din vedere, deasemeni, că realizarea cu toată seriozitatea a învățământului primar superior (zis și complimentar) presupune încă un adaos considerabil de învățători. Respectând aceste norme pedagogice, desigur că numărul de învățători va trebui să fie considerabil mai mare, decât cel impus numai de aplicarea conștiincioasă a obligativității.

IV. *Mijloace pentru pregătirea și perfecționarea învățătorilor.*

Evident însă că la cantitate, trebue să adăogăm *calitatea:* nu e suficient să sporim numărul învățătorilor; trebue să ne îngrijim de o pregătire a acestora,

1) Anuarul Învățământului Primar din 1933, alcătuit de Ministerul Instrucțiunii, ne arată, cu *date oficiale,* că având în vedere evoluția normală a populației școlare înscrise în învățământul primar, va fi nevoie anual de 3250 absolvenți ai școalei normale. „Iar dacă politica școlară se va dirija în sensul ca toți copiii supuși obligativității să fie înscriși la școală, atunci rezultă că numărul absolvenților (de șc. normală) trebue să se mărească simțitor".

www.dacoromanica.ro

adecuată rolului, pe care li-l încredințăm în viața sufletească a satelor. In special se impune să avem în vedere : a) că *toți* învățătorii trebue să fie agenții principali ai operei de culturalizare a maselor; b) că o parte din ei va funcționa la clasele superioare ale cursului complimentar și tot dintre ei se vor recruta organelor de conducere și îndrumare a învățământului primar (directori, inspectori etc.). Toate aceste puncte de vedere, precum și cerința unei mai adânci înțelegeri psihologice a vieții sufletești a elevului și a idealurilor, a căror realizare și-o propune școala, impun cu necesitate o *cultură superioară pentru învățători*. Pentru cei viitori, adică pentru cei care vor fi pregătiți de acum înainte, se cere o reorganizare a studiilor, care să dea tuturor posibilitatea de a urma, după școala normală, o școală de grad superior (Universitate, Academie, Școală Normală Superioară etc.). Pentru *actualii* învățători, sau cel puțin pentru o mare parte dintre ei, se pot lua măsuri de informare și perfecționare culturală în genere și pedagogică în special. Cât de necesare sunt asemenea măsuri, ne-au arătat cu prisosință examenele de definitivat și cele de înaintare din ultimele sesiuni; mulți candidați, nu numai că n'au înțeles lucrările citite pentru examene, dar au făcut dovada evidentă că au uitat și ceeace învățaseră în școala normală.

Pentru satisfacerea cerințelor referitoare la pregătirea viitorilor învățători și la perfecționarea celor actuali, credem necesare următoarele mijloace:

A. *Cursuri de informație și perfecționare.*

Am propus de mult și repetăm cu insistență propunerea noastră, de a se institui pentru învățători cursuri compuse din *cicluri de prelegeri, fiecare ciclu constituind un tot unitar* și reprezentând o anumită specialitate din domeniul culturii generale sau profesionale. Astfel, învățătorul doritor de a-și întregi cul-

www.dacoromanica.ro

tura, de a cunoaşte progresele realizate în diverse domenii ale activităţii intelectuale şi de a căpăta deci forţe noui în lupta, pe care o duce în slujba luminării poporului, ar fi satisfăcut, fără sacrificii mari din partea lui, căci Ministerul ar înlesni celor mai distinşi şi mai activi învăţători, participarea la acele cursuri.

Asemenea cursuri trebue să fie instituite în mai multe centre, spre a putea fi folosite de un număr cât mai mare de învăţători, cu condiţia însă, ca *extinderea cantitativă să nu se facă în dauna calităţii cursurilor.* Cine cunoşte faimoasele «Ferienkurse» (cursuri de vacanţă) pe care, în trecut le organiza în fiecare an profesorul Rein la Jena, îşi poate uşor imagina cum ar putea fi organizate şi la noi cursurile de perfecţionare.

Diversele încercări făcute până acum la noi, independente sau aproape independente de Ministerul Instrucţiunii, au fost constituite din conferinţe răzleţe, deci fără legături strânse între ele, spre a putea forma acele *cicluri unitare de prelegeri,* menţionate mai sus. Aceste încercări au fost deasemeni lipsite de un scop teoretic bine determinat şi energic urmărit. Organizarea unor adevărate cursuri unitare nu poate lua fiinţă, dacă suntem determinaţi de împrejurări şi inspiraţi de moment, sau de preocupările intelectuale ale celor care ne acordă concursul. Ea nu poate fi realizată, decât dacă dela început ne-am precizat bine *scopul şi mijloacele.* Incercarea unei *corelaţii* între diverse conferinţe — ceeace nu constitue încă un curs — a fost făcută de o Universitate populară, dar fără a reuşi să înlăture răul. Mai uşor poate fi considerat ca reprezentând un progres, cursul de perfecţionare pentru profesorii secundari, organizat de Academia Comercială.

www.dacoromanica.ro

B. *Şcoală Normală Superioară pentru învăţământul primar.*

La înfiinţarea Secţiei Pedagogice [1]) s'a urmărit, întâi, pregătirea unor buni profesori de şcoale normale, cu oarecare experienţă în învăţământul primar, cunoscând viaţa satelor şi având dragoste de şcoala primară. La acestea, adăogându-se o serioasă cultură universitară, erau asigurate condiţiile esenţiale pentru obţinerea unor elemente de valoare în corpul didactic al învăţământului normal. Dar, spre a intensifica şi accelera ridicarea nivelului învăţământului primar, precum şi pentru realizarea operei de culturalizare a maselor, ai cărei agenţi principali trebue să fie tot învăţătorii, s'a afirmat din ce în ce mai accentuat tendinţa de a determina pe învăţătorii licenţiaţi să revie în învăţământul primar, ei urmărind a fi utilizaţi, în primul rând în posturile de control şi de conducere: inspectori, revizori, directori. In adevăr, aceştia trebuie să posede o cultură temeinică, spre a putea da învăţătorilor, pe care îi conduc, toate îndrumările necesare, atât cu privire la activitatea lor *în şcoală*, cât şi referitor la problemele, a căror cunoaştere condiţionează activitatea lor socială în *afară de şcoală*. Al doilea, învăţătorii cu cultură universitară, ar poseda fondul ideologic necesar, pentru a deveni fermenţii regenerării culturale a maselor populare. Cu cât vom avea mai mulţi învăţători cu o *serioasă cultură superioară*, cu atât opera de culturalizare va avea mai mulţi sorţi de izbândă. Deaceea, trebue să fim bucuroşi când un învăţător cu titlu academic îşi reia activitatea la şcoala primară, sau chiar când un absolvent al universităţii, care nu a fost învăţător, dar şi-a apropiat pe lângă cultura ştiinţifică în specialitate *şi pe cea pedagogică adecvată învăţământului primar*,

1) A fost înfiinţată la 1923 şi a dăinuit vreo 10 ani.

www.dacoromanica.ro

manifestă intenții serioase și sincer idealiste de a intra în corpul didactic primar.

In fine, tot aceșt'a ar fi mai indicați, prin pregătirea lor, să predea cursurile de cultură generală la clasele superioare ale școlii primare. Organizarea, pe care o cerem astăzi, ar urmări — pe lângă unele amel'orări importante în legătură cu cele trei scopuri menționate mai sus și prevăzute dela înființarea secției pedagogice — *și creiarea unor posibilități de cultură superioară, variate și comode, pentru un număr cât mai mare de învățători.* In acest sens, viitoarea școală normală super'oară ar cuprinde mai multe secțiuni; prima, reprezentând ceeace a fost secția pedagogică ar impune patru ani de studii, în cadrul unui program universitar analog, în oarecare măsură, celui al facultăț'lor de litere și științe. Absolvenții acestei secții — cărora li s'ar putea decerne titlul de «l'cență» — ar fi pregătiți pentru catedrele de învățământ normal și pentru posturile de control și conducere ale învățământului primar.

A doua secție ar cupr'nde un program de stud'i redus la maximum doi ani de curs și ar servi elementelor distinse ale învățământului primar să-și completeze cultura și să dev'e buni agenți ai operei de culturalizare a maselor. Această a doua secție ar trebui să fie răspândită în mai multe orașe; în orice caz, în toate centrele universitare.

Așa dar, instituț'a de cultură superioară a învățătorilor — numită școala normală superioară, sau, eventual, academie pedagogică — ar avea drept centru secția superioară (prima) atașată Univers'tății din București. Sub conducerea superioară a acestui centru și în jurul său, s'ar grupa secțiile din a doua categorie, din provincie.

In fine, sfera cea mai mare, care, în grupe succesive ar cuprinde, pe cât posibil, pe *toți învățătorii* ce

www.dacoromanica.ro

nu au pătruns în cele două secţii academice, ar fi atribuită *cursurilor de informaţie şi perfecţionare*, instituite în fiecare an în cât mai multe centre, cu un program cultural şi pedagogic modest, *dar precis şi complet*. Organizarea acestor cursuri s'ar face bine înţeles, tot sub auspiciile organului central universitar. În modul acesta, scopul dominant şi metodele ştiinţifice ar fi respectate în toate instituţiile de cultură superioară învăţătoreşti.

Odată realizat acest început, s'ar tinde la o sporire continuă a secţiilor academice provinciale, spre a ne apropia cât mai mult posibil de idealul — pe care Germania aproape l-a atins — ca fiecare învăţător să *posede cultură academică*.

După realizarea acestui scop, cursurile de perfecţionare şi-ar schimba menirea: ele nu ar mai servi să înlocuiască, cu mijloace modeste dar rapide, cultura academică, pentru majoritatea învăţătorilor, ci să ţie în curent cu manifestările noui ale vieţii culturale în genere şi pedagogice în special, pe învăţătorii, care au făcut studii academice în trecut. Învăţătorul, — spre a exercita o influenţă reală asupra mediului social, în care trăeşte — are *continuu* nevoe de stimulente culturale din partea acelora, care sunt în măsură să-l ţie în curent cu nouile probleme mai importante sau cu nouile interpretări ale unor probleme vechi din întreg domeniul vieţii sufleteşti.

Cât de folositoare sunt asemenea cursuri de împrospătare a capitalului de cunoştinţe şi de stimulare a energiei de muncă şi creaţie, chiar pentru dascălii, care au intrat în cariera didactică *având cultură şi titluri universitare*, s'a putut întrevedea din încercările făcute până acum în această direcţie cu profesorii de curs secundar.[1])

Evident că, în învăţământul primar, când e vorba

1) Cursurile ţinute în trecut pentru inspectorii, directorii şi diriginţii din înv. secundar.

www.dacoromanica.ro

de perfecționarea corpului didactic, va trebui să deosebim cursurile de informați e și perfecționare pentru învățătorii, care au la baza pregătirii lor didactice cultură academică, de cursul de perfecționare pentru învățătorii, cărora le lipsește cultura superioară.

Realizarea integrală a măsurilor recomandate de noi nu ar întâmpina dificultăți prea mari, dacă la organizarea și la punerea în practică a programului de activitate, Ministerul Culturii Naționale ar lucra de comun acord cu Universitatea și cu alte instituții de învățământ superior. Se impune o acțiune serioasă și energică în direcția aceasta, căci, fără cultură superioară, învățătorii nu vor putea răspunde *pe deplin chemării* lor nici în școală, nici în afară de școală.

www.dacoromanica.ro

ROLUL EDUCATIV AL UNIVERSITĂȚII

I. Rolul Universității în formarea caracterului. II. Activitatea științifică insuficientă pentru a contribui singură la educația morală a studenților. III. Cauzele ce au împiedicat apropierea sufletească dintre student și profesor. IV. Mijloace de îndreptare.

I. In momentul când în învățământul secundar începe să se accentueze rolul educativ al școalei, alături de cel științific — prin importanța acordată mai ales educației morale — e firesc să ne întrebăm dacă nu a sosit momentul ca problema rolului educativ al școalei să fie pusă și pentru învățământul superior.

Inainte de a arăta cum trebue pusă această problemă și cum poate fi soluționată, considerăm necesar să scoatem în evidență faptul că și dacă Universitățile în totul, sau în parte, ar rămâne la convingerea că rolul lor unic este de a forma oameni de știință și profesioniști, pentru realizarea acestui scop vor trebui să se îngrijească și de formarea omului ca om, deoarece, pentru a fi un bun profesionist, nu e suficient să-ți cunoști bine profesia, ci trebue să fii, mai presus de orice, un om cu sufletul bine format. Cultura spiritului pentru formarea omului ca om — pe care am putea-o numi cultură generală în ce privește conținutul, și cultură formativă, în ce privește desvoltarea funcțiunilor psihice — e o condiție esențială în pregătirea viitorului profesionist, indiferent de ramura de activitate în care se va specializa.

II. Dar activitatea științifică a profesorului la catedră — mai ales în acele facultăți al căror program

www.dacoromanica.ro

e mai apropiat de cerințele culturii generale, — nu e suficientă pentru a forma pe studenți și ca oameni?

Vom răspunde hotărît că această activitate e utilă, dar din punct de vedere moral e departe de a fi suficientă și iată de ce: 1) O influență profundă asupra caracterului studentului o va putea exercita profesorul mai ales ca om. Or știința cere «*obiectivitate*», deci reducerea subiectului celui care cultivă știința în favoarea obiectului studiat. Evident că acest caracter al obiectivității în activitatea științifică e mai accentuat în domeniul științelor pozitive, care au drept obiect realități concrete bine determinate, decât în domeniul filosofic, literar și artistic, în care speculațiile rațiunii și interpretările personale au un rol destul de important. Cu alte cuvinte, personalitatea profesorului se va putea mai mult și mai ușor manifesta la catedră în domeniul filosofico-literar decât în acela ale științelor reale. Dar și în primul caz influența pur umană rămâne totuși limitată de caracterul obiectiv al științei...

2. La curs, profesorul transmite idei pe bază de argumentare logică. Or elementul logic nu e singurul element important al ființei noastre, nici chiar cel mai important atunci când e vorba de formarea omului ca om. E incontestabilă însemnătatea deosebită a simțirii și voinței, când urmărim formarea caracterului.

De altfel, importanța elementului afectiv și voițional, alături de cel intelectual, a fost accentuată în epoca noastră nu numai în domeniul moral, ci și în acela al cunoașterii și al esteticei. Sunt realități care, fie gradual, fie calitativ, depășesc limitele funcțiunii noastre logice: gradual când depășesc puterea de pătrundere a minții noastre, păstrându-și totuși caracterul de rațional; calitativ când e inaccesibilă funcțiunii logice. Dar datorită unei cerințe naturale a sufletului nostru, nu ne putem mărgini numai la da-

www.dacoromanica.ro

tele experienței și la aceeace poate fi pătruns cu judecata logică. De aceea la convingerea directă *imediată*, având drept obiect propriile noastre stări sufletești și cea *mediată*, logică, trebue să adăogăm o a treia formă de convingere: cea *intuitivă*, la care factorul principal e sentimentul și care are de comun cu cea dintâiu faptul că e imediată, directă, iar cu cea de a doua faptul că se referă la lumea obiectivă *transsubiectivă*. Astfel avem: *intuiția morală* — simt în conștiința mea, — trăesc, — puterea legii morale, intuiția religioasă, — convingerea unității mele cu Dumnezeu; trăesc în conștiința mea revelarea lui Dumnezeu. Fără această intuiție — chiar dacă admitem revelația divină supranaturală — religia e vorbă goală. Religia nu trebue în primul rând cugetată, ci trăită.

Cu mai puțină intensitate se manifestă intuiția estetică: fantezia, sprijinită de sentiment ne poate forma convingerea frumuseții și armoniei în univers, ne poate face să considerăm lumea ca o operă de artă.

O asemenea *realitate este și personalitatea umană*, care nici nu poate fi suficient pătrunsă de altcineva, nici nu poate influența integral o altă ființă omenească numai pe calea logică a ideilor exprimate.

O influență profundă dela suflet la suflet presupune nu numai transmiterea unor idei, ci mai ales *trăirea unei atmosfere psihice*. De aci rezultă necesitatea ca profesorul să influențeze *cu întreaga lui personalitate* — nu numai ca om de știință — întreaga ființă sufletească a discipolului său.

3. Adeseori ideile ne separă, chiar atunci când ca fond sufletesc și structură psihică avem multă afinitate. Un exemplu caracteristic ni-l oferă acei oameni, care în ce privește concepțiile lor științifice, politice etc., sunt într'o continuă opoziție — ceeace provoacă discuții violente — dar care se iubesc și se stimează mult reciproc; precum caracteristic e și cazul contrar

www.dacoromanica.ro

al indivizilor, care asupra principiilor se înțeleg bine totdeauna, dar care totuși nu pot deveni buni prieteni. Din acest punct de vedere, diferitele raporturi dintre studenți între ei, precum și acelea dintre studenți și profesori ne-ar furniza un material pe cât de bogat, pe atât de variat.

Astfel se explică poate dece sufletele unor oameni care prin rasă, tradiție, educație, au o structură asemănătoare, pot fi mai ușor puse în situația de a vibra armonic prin artă — și în special prin muzică — ce apelează mai mult la elementele afective decât la cele logice.

Câteva exemple ne vor lămuri. Aceiași studenți ai unei universități germane, care au avut discuții violente într'un seminar oarecare, când se întrunesc la asociația lor și cântă împreună corurile studențești sau arii naționale vibrează ca un singur suflet. Mai mult decât atât: uneori chiar în cazul când ne găsim în fața unor indivizi de rasă, tradiție și educație diferită, arta poate reuși să trezească în sufletele acestora acel element profund uman, caracteristic omului ca om, independent de rasă, tradiție, etc., și să-i facă astfel să vibreze împreună câteva momente ca un singur suflet. Am avut intuiția acestui fenomen cu ocazia unei execuții magistrale a lui Parsifal de Wagner la München, unde participau pe lângă germani, reprezentanți ai mai tuturor națiunilor din Europa, precum și americani.

Acum vom înțelege dece, pentruca influența educației să se producă, nu e suficient ca studentul să cunoască principiile științifice ale profesorului său, ci, pe lângă aceasta, trebue să aibă intuiția lui ca om, adică să trăiască în atmosfera lui sufletească.

Pe omul distins ca și pe cel grosolan, dacă vii mai des în «contact cu ei» îi *simți* chiar fără să le cunoști bine ideile.

Sunt fără îndoială destul de numeroase cazurile în

www.dacoromanica.ro

care, cu cât cunoaştem mai bine sufletul unui om cu atât ne depărtăm mai mult de el, chiar dacă ar fi o valoare ştiinţifică. Un asemenea om, însă, nu are calitatea de *educator*, deci s'ar produce conflict între scopul ştiinţific şi cel educativ al Universităţii.

4. In fine pentru a putea să exercite o influenţă morală asupra studenţilor, profesorul trebue să aibă putinţa de a le cunoaşte cât de puţin individualitatea.

Individualizarea educaţiei a devenit un principiu fundamental şi esenţial al pedagogiei moderne pentru toate ramurile învăţământului.

Instrucţia — adică transmiterea unui capital de idei — este uneori posibilă şi fără cunoaşterea individualităţii, mai ales în Universitate. *Educaţia* însă, în sensul unei prefaceri profunde a sufletelor, nu e realizabilă decât dacă şi întrucât le cunoaştem pe acestea.

Or, Universitatea noastră nu oferă condiţii prielnice individualizării, din cauza numărului prea mare al studenţilor în raport cu localul şi personalul didactic disponibil.

III. Care sunt cauzele care au împiedicat realizarea unei apropieri sufleteşti între studenţi şi profesori şi care ar fi *mijloacele* mai indicate, pentruca, înlăturându-le, să putem înălţa nivelul moral al vieţii universitare?

Cauzele, pentru care nu s'a putut realiza până acum această apropiere, sunt următoarele :

1. Lacunele educaţiei morale şi disciplinei în învăţământul secundar. Acestea provoacă dificultăţi serioase Universităţii, care greu ar putea modifica deprinderile unui tânăr dela vârsta de 19 ani înainte, când trece din liceu în învăţământul superior. Astfel s'ar explica şi dificultatea pentru Universitate, de a îndruma formarea personalităţii, atunci când elementele psihice, cu care tinerii vin din liceu, nu numai că

www.dacoromanica.ro

nu sprijină o asemenea operă, dar adeseori i se opun.

In adevăr, pregătirea tineretului pentru realizarea personalității, presupune trei procese importante: *auto-observarea* — constatarea elementelor, care constituesc propria ființă individuală — *auto-critica*, valorificarea lor și *auto-creiația* — care duce la transformări uneori mai puțin importante, alteori foarte importante și câte odată radicale.

Din acestea, educația universitară, — independentă de cea anterioară din învățământul secundar, — ar putea provoca la studenți cel mult manifestarea primelor două procese: auto-observarea și auto-critica. Al treilea, auto-transformarea, presupune în individualitate un mecanism voluntar potrivit scopului urmărit, adică valorilor ideale, care inspiră transformarea de sine. Acest mecanism se bazează pe deprinderile câștigate de elevi în învățământul secundar, adică în fazele anterioare adolescenței.

Fără aceste deprinderi, privim idealul, dar nu-l realizăm; iar dacă deprinderile sunt opuse scopului urmărit, atunci putem ajunge chiar să renunțăm la ideal.

Așa dar, pentruca Universitatea să poată pregăti terenul, pe care tânărul își va clădi personalitatea, trebue ca școala secundară, prin metodele sale de educație morală și disciplină, să facă posibilă și să facilitieze opera de educație a Universității.

2. A doua cauză este spiritul utilitarist al unora dintre studenți, care urmăresc numai diploma, și prea marea timiditate a altor studenți buni și idealiști, care nu îndrăznesc sau ezită mult să se apropie de profesorul lor. Inițiativa apropierii poate porni dela profesor numai cu privire la un grup de studenți, nu individual.

3. In sfârșit, a treia cauză, poate cea mai importantă, este lipsa unei armonii depline între profesorii aceleiași facultăți cu privire la organizarea facultății, la programul de activitate și la măsurile educative.

www.dacoromanica.ro

Lipsa de unitate în acțiunea educativă o face pe aceasta ineficace.

IV. *Mijloacele de îndreptare*: a) Introducerea unui sistem pedagogic de educație morală și disciplină liberă în școala secundară.

Un început bun în această direcție a încercat să-l facă legea învățământului secundar din 1928 [1]).

b) Repartizarea studenților în grupe cât mai mici, prin împărțirea lor pe ani și secții și prin înmulțirea numărului de seminarii, bine înțeles, fără obligația pentru student de a frecventa prea multe seminarii. Această ideie se poate realiza prin două măsuri concomitente: pe de o parte, augmentarea numărului de ore ale fiecărui profesor, pentruca acesta să poată lucra cu mai multe grupe de studenți; pe de alta, prin sporirea numărului personalului didactic ajutător (conferențiari, asistenți).

Când toți profesorii se vor convinge că misiunea lor nu e numai de a ține un curs, ci și aceea de a face școală, în specialitatea lor, și *de a forma sufletele tinerilor*, care aparțin școalei lor; și când tinerii, care intră în Unversitate, vor fi fost mai bine pregătiti moralmente, *pentru a prețui și a se putea bucura de solicitudinea morală a profesorilor lor*, atunci se va realiza mult doritul contact dintre studenți și profesori.

1) Vezi: Legea învățământului secundar: *G. G. Antonescu*, Educația morală în școala românească, București, 1929 și „Educație și Cultură".

www.dacoromanica.ro

SPIRU HARET CA PEDAGOG [1])

I. Haret, reformator-pedagog. II. Principiile fundamentale ale pedagogiei lui Haret. 1) Democratismul; 2) Individualismul; 3) Activismul. III. Naționalismul ca principiu de bază al operei pedagogice a lui Haret.

I. Unii interpreți ai operei lui Haret i-au dat acestuia denumirea de *reformator*; alții, poate mai puțini la număr, l-au numit *pedagog*. Eu cred că nici unii nici alții n'au caracterizat *integral* activ'tatea lui Haret. Spiru Haret nu este numai pedagog, precum nu este numai reformator; Spiru Haret este un *reformator-pedagog*.

Poate c'neva să fie foarte bun *pedagog, fără să fie reformator;* cu alte cuvin'e poate să activeze în domeniul cercetărilor științifice pe tărâmul pedagogiei, luând bine înțeles contact cu practica școlară, prim'nd sugestiuni dela experiența oferită de viața școalei, fără însă a interveni în domeniul *reformelor* școlare, fie pentrucă n'are temperamentul necesar de a pătrunde în activitatea politică, fie pentrucă împrejurările nu-i sunt favorabile; în orice caz, găs'm mulți oameni, care au adus servicii mari pedagogiei, fără să se apropie direct de domeniul reformelor; cel mult s'au apropiat indirect, călăuzind poate pe unii d'n cei care realizau reforme. Este destul să citez câțiva din marii pedagogi: pe Rousseau, care fără îndoială a influențat mult pedagogia timpului său și pe cea

1) Conferință rostită cu ocazia inaugurării bustului lui Spiru Haret la Soc. Tinerimea Română, București, 12 Aprilie 1934.

www.dacoromanica.ro

contemporană; pe faimosul filosof german Fichte cu ale sale «*Reden an die deutsche Nation*», (Cuvântări către națiunea germană), care iarăși au influențat mult spiritul, viața și educația tineretului german din vremea lui, fără însă să fie un reformator. In aceeași categorie intră și filosoful german Herbart.

Există o a doua categorie, a *pedagogilor-reformatori*, — care sunt întâiu pedagogi, se ocupă deci de problemele mari ale educației, le cercetează după metodele științifice și *ulterior* încearcă să valorifice practic ideile lor, căutând posibilități de înfăptuire. Așa, spre exemplu, cred că un caz tipic în această privință a fost în Germania miscarea filantropinistă. Găsim acolo o serie de pedagogi, care după ce au stabilit anumite principii, prin manifeste răspândite pretutindeni, caută să le facă cunoscute și să adune mijloacele necesare, pentru realizarea unor mari reforme școlare, în conformitate cu aceste principii. Aceștia devin astfel și reformatori.

A treia categorie ar constitui-o reformatorii, care *nu sunt pedagogi* și care *nici nu vor să fie pedagogi*. Aceasta este o categorie, pe care n'o putem admite. Turburările mari, care se ivesc adesea în domeniul vieții școlare, toate acele schimbări care se produc în metode, în programe și în legiuiri, dela un moment la altul, și care turbură viața școlară, tot ceeace cu un cuvânt putem numi *criza școlară*, se datorește, *în primul rând*, acelor reformatori, care, dacă nu cunosc principiile pedagogice, nici măcar nu-și dau osteneala să și le însușiască și să se informeze asupra lor.

In sfârșit, a patra categorie — și în această categorie intră cu mult prestigiu Spiru Haret — este categoria *reformatorilor-pedagogi*, adică a acelor oameni, care consideră că prin educație pot să aducă cele mai importante reforme în viața socială și care, cu această bună intenție, caută să se informeze și să

www.dacoromanica.ro

ajungă la anumite principii, pe care să-şi poată baza reformele lor. Acesta este cazul lui Spiru Haret.

Spiru Haret a corespuns cerinţei de reformator pedagog, atât prin faptul că a respectat anumite condiţiuni necesare impuse oricărui reformator pedagog, cât şi prin faptul că din opera lui putem desprinde câteva principii mari, care stau la baza acestei opere şi care, am putea zice, sunt în armonie cu unele din cele mai importante imperative ale pedagogiei contemporane. Voiu căuta să arăt pe scurt, care sunt condiţiile ce trebue să le îndeplinească un reformator pedagog şi pe care Haret le-a îndeplinit, şi în al doilea rând, care sunt principiile mai importante, pe care şi-a întemeiat el reforma pedagogică.

In ce priveşte prima parte, — *condiţiile pe care trebue să le îndeplinească un reformator-pedagog*, — întâia condiţie este aceea de a căuta, pe cât este posibil, să armonizeze principiile cu realităţile, adică pe deoparte să adapteze principiile, pe care le stabileşte ştiinţa educaţiei, la condiţiunile timpului şi locului în care vrea să acţioneze, pe de altă parte, să orienteze realităţile în lumina, pe care principiile o proiectează asupra acestor realităţi. Orice reformator conştiincios va căuta întotdeauna această îmbinare a principiilor cu realităţile şi în acest scop va trebui, bine înţeles, *să le cunoască şi pe unele şi pe celelalte*.

A doua condiţie, pe care trebue s'o îndeplinească un reformator-pedagog, este de a-şi selecţiona principiile cardinale ale reformei sale, aşa fel încât *ele să poată constitui împreună o unitate sintetică*.

Ca să poţi înfăptui ceva serios, trebue consecvent, trebue să ştii ce vrei. Omul, care în activitatea lui se conduce de principii şi norme opuse una alteia, este însă un om care variază dela un moment la altul şi care prin urmare nu poate fi consecvent în acţiunea sa. Este atât de adevărat că legătura sintetică, a principiilor, care stau la baza unei reforme, este o con-

www.dacoromanica.ro

diție «*sine qua non*» pentru valoarea teoretică și eficacitatea ei practică, încât, în ceeace mă privește, aș prefera o reformă bazată pe principii mai puțin întemeiate științificește, dar care între ele pot constitui un tot unitar, decât o reformă bazată pe principii, care, luate în parte, izolat fiecare, prezintă garanții serioase științifice, dar care împreună nu pot constitui un tot unitar, nu pot da o concepție pedagogică unitară. Așa încât consider că și această condițiune este necesară pentru un reformator-pedagog; și cred că din expunerea părții a doua, în care voiu arăta principiile lui Haret, se va putea vedea că el a avut o concepție unitară, că între principiile de bază ale reformei sale este o strânsă și intimă legătură.

In sfârșit, a treia condiție, pe care o subliniez cu deosebire, este aceea că un reformator, ca să poată lucra cu toată căldura, cu tot entuziasmul și cu tot idealismul, pe care-l comportă realizarea unei opere mari, trebue să considere drept *cel mai important mijloc pentru regenerarea societății și pentru progresul social, educația*. Numai acela, care are această convingere va putea face o operă de mare reformă școlară.

II. Putem zice, din acest punct de vedere, că *Haret* se înserează în grupul marilor pedagogi sociali: *Comenius*, care a vrut educație pentru toți și răspândirea culturii în massele populare: *Rousseau*, care, deși nu s'a ocupat de massele populare, a plecat dela problemele sociale și a ajuns la cele pedagogice, considerând că societatea rea a timpului său nu poate fi ameliorată, nu poate fi regenerată, decât prin mijlocul educației: indivizii, care ar fi fost formați după noul sistem de educație conceput de el, vor fi adevărații fermenți, care vor regenera societatea și o vor face să pășească spre progres; și, în sfârșit, acela, care este cel mai înrudit în ceeace privește concepția, cu Haret

www.dacoromanica.ro

marele pedagog elveţian *Pestalozzi*. Este o asemănare izb toare între concepţia lui Pestalozzi şi aceea a lui Haret.

Pentru a înţelege mai bine reforma lui Haret, sunt necesare câteva cuvinte asupra felului în care interpreta Pestalozzi progresul social.

1. Factor i, care determină progresul social sunt trei şi nu numai pentru Pestalozzi sau Haret, ci pentru orişice om, care reflectează asupra problemelor sociale: *factorul politic* — la noi factorul acesta a fost rezolvat prin dreptul de vot; *factorul economic* — la noi iarăşi acest factor a fost frumos rezolvat prin împroprietărire — şi *factorul cultural*, în special *educaţia*.

Ei bine, Pestalozzi, punând problema influenţei, pe care aceşti factori o au în opera de regenerare socială, consideră că într'adevăr o reorganizare politică, — în sensul că trebue să se dea şi maselor ţărăneşti drepturi mai multe faţă de clasa dominantă, — este necesară; că o regenerare economică, — în sensul ridicării populaţiei ţărăneşti din mizerie — este iarăşi necesară, dar că *orişice reformă de ordin politic sau economic nu capătă o valoare sau o eficacitate de mare amploare, decât din momentul în care la baza acestor reforme politice şi economice stă reforma culturală*. Numai dacă la baza reformei politice şi economice avem reforma educaţiei, numai atunci putem realiza şi o îmbunătăţire politică, şi o îmbunătăţire socială. Prin urmare, înainte de toate, Pestalozzi cere reforma educaţiei şi apoi, pe baza acesteia, celelalte două reforme, politică şi economică.

Exact aceeaşi atitudine o are şi Spiru Haret. Spiru Haret cere ca, în primul rând, să ne ocupăm de educaţie; şi mai mult decât atât, el adaogă un element foarte important la ceeace spusese Pestalozzi: cere ca, pentru a face factorul economic dependent şi mai mult de cel cultural, problemele economice la sate,

www.dacoromanica.ro

în țărănime, să fie date spre rezolvare în seama aceloraşi oameni, în mâna cărora s'au dat problemele culturale. *Învățătorul este acel, care este însărcinat cu opera culturală la sate, dar tot el este cel însărcinat cu opera economică.*

Când a fost criticată ideia lui Haret de a se da pe mâna învățătorilor băncile populare şi în general de a se încredința acestora activitatea economică dela sate, s'a făcut o greşeală. Nu este adevărat că unicul motiv, care l-ar fi determinat pe Haret să ia această măsură, a fost faptul că i-au lipsit oameni pregătiți pentru conducerea acestor instituții economice. Nu! A fost şi acesta un motiv, de ordin secundar, dar în primul rând Haret a încredințat elementul economic învățătorilor, pentruca astfel acest element să fie dependent de cel cultural.

Haret a spus: nu ne trebue cămătari la sate; ne trebue oameni de cultură. *Factorul economic nu devine moralizator decât în mâna unui om de cultură!*

Şi atunci, iată-l pe Haret, luând o atitudine analoagă cu cea luată de Pestalozzi, când cere, pedeoparte răspândirea culturii în masele populare şi, pedealtăparte, dependența elementului economic şi politic de cel cultural. Iată câteva rânduri, în această privință, din frumosul şi foarte importantul raport, pe care Haret l-a adresat Regelui Carol; aşa de important, încât n'ar trebui să fie profesor în țara românească şi student, care să se pregătească pentru a deveni profesor, fără să fi citit şi aprofundat acest raport:

«Dacă învățătorul ar considera rolul său ca terminat, îndată ce a dat strict cantitatea şi felul de muncă, pentru care este plătit, el ar fi un bun *funcționar*, dar nu ar merita numele de *apostol*, cu care se glorifică, şi nu ar fi un bun patriot. Învățătorul trebue să învețe şi să facă mai buni, nu numai pe copii, dar pe toți cei, care au trebuință să fie instruiți şi luminați.

www.dacoromanica.ro

Conduşi de aceste vederi şi convinşi că aducem ţării un serviciu de prima ordine, noi ne-am silit să utilizăm activitatea corpului didactic şi în afară de şcoală, punând-o în serviciul luminării poporului şi a deşteptării lui la viaţa intelectuală şi economică mai bună» [1]).

Va să zică, chiar din cuvintele lui Haret reiese că el a dat învăţătorului această însărcinare mare de a aduce pe sătean la o viaţă culturală şi economică mai bună.

Acesta este un prim element în ceeace priveşte *opera democratică* a lui Spiru Haret şi cu aceasta am menţionat *primul mare principiu din concepţia pedagogică a lui: principiul democratic,* sau dacă vreţi, *democratizarea educaţiei.* In cadrul acestui principiu intră în primul rând *culturalizarea maselor populare şi această dependenţă a elementului economic de cel cultural.*

Un al doilea element, tot în legătură cu democratizarea educaţiei: pedagogii contemporani, când caută a stabili măsurile pedagogice, pe care şcoala le-ar putea lua, pentru a promova spiritul democratic — spre a pregăti pe viitorii cetăţeni ai unei societăţi democratice — se gândesc mereu în primul rând la *două condiţii importante:* întâiu la acele *comunităţi de muncă,* în stare să dea elevilor prilejul să se ajute reciproc şi fac să se desvolte în sufletul lor *spiritul de solidaritate.* Spiru Haret s'a gândit la aceste comunităţi de muncă, dar le-a aplicat, este drept, numai în domeniul practic: la grădini şcolare, la ateliere şcolare, etc.; noi ne gândim astăzi să aplicăm aceste comunităţi de muncă şi pe domeniul intelectual.

A doua condiţie, pe care pedagogii contemporani o impun şcoalei, pentru a promova spiritul democratic — şi care la Spiru Haret a fost întrucâtva cam

1) *Spiru Haret:* Raport adresat M. S. Regelui, pag. 11 şi 139

www.dacoromanica.ro

neglijată — este aceea a *disciplinei libere în educația morală și socială*, acel procedeu, care îl face pe elev să se supună nu prin constrângere, ci din convingere. Adevăratul cetățean democrat nu se supune prin constrângere, ci din convingere. Acesta este însuși sensul și spiritul democrației.

In sfârșit, menționez al treilea aspect al democratismului lui Haret: *libera circulație a valorilor* (a tinerilor).

Spiru Haret, cu această ideie, însă altfel formulată, a adus un serviciu mare operei de organizare a învățământului.

Ce însemnează libera circulație a valorilor? Insemnează a da oricărui tânăr putința de a-și valorifica în practică însușirile naturale de care dispune, de a pune în valoare aptitudinile sale sale individuale, *indiferent de clasa socială căreia aparține*. De aci a rezultat învinuirea, pe care i-au adus-o lui Haret adversarii săi, că deschidea prin aceasta un coridor mare fiilor de țărani. Departe de a constitui o vină, *acesta este marele merit al lui Haret, că deschide un coridor larg tuturor valorilor!*

Această ideie presupune însă o condiție, pe care Haret începuse s'o realizeze, anume, ideia că *întreaga organizare a învățământului trebue să fie unitară. Unitatea organică a învățământului* trebue să fie așa fel constituită, încât în acest cadru al învățământului, luat în întregimea lui, dela școala primară până la universitate, valorile sufletești să circule așa cum circulă sângele liber într'un organism dela creer până la picioare. Prin urmare, *ca să poți realiza o asemenea valorificare a aptitudinilor naturale ale fiecărui individ, trebue, ca o condiție «sine qua non», să realizezi această unitate organică a învățământului.*

2. Trecem acum *la un al doilea principiu cardinal al reformei lui Haret*, principiu care se leagă foarte strâns de cel dintâiu, — (promisesem mai sus că voiu

www.dacoromanica.ro

arăta nu numai principiile cardinale, ci şi conexiunea lor). Când vorbeşti de libera circulaţie a valorilor, implicit trebue să fie adeptul unei *educaţii individualiste*, adică trebue să fii adeptul acelei doctrine pedagogice, care cere să cercetezi cât mai conştiincios posibil individualitatea fiecărui elev, pentru a constata ce aptitudini naturale are şi pentru a şti astfel în ce direcţie să-l îndrepţi. Prin urmare *nu poţi admite libera circulaţie a valorilor, decât dacă admiţi şi concepţia individualistă*. Haret era un individualist. In afară de faptul că el admite libera circulaţie a valorilor, — ceeace deja dovedeşte că era individualist, — ţin să mai adaog câteva dovezi.

Aşa, spre pildă, cine dintre noi nu ştie că Haret a luat măsuri, cel puţin prin lege, — dar care nu prea au fost aplicate, — *ca să se reducă numărul elevilor dintr'o clasă*, căci numai aşa se poate studia şi respecta individualitatea elevilor.

In această privinţă, să-mi permiteţi să fac aci o mică paranteză: o atare măsură se impune mai ales dacă ne gândim că *studiul individualităţii elevului nu se poate face în mod rapid, în mod accelerat, numai prin acele faimoase teste, pe care le oferă pedagogia experimentală*.

Profesorul, ca să poată fixa individualitatea unui elev al său, trebue să urmărească timp îndelungat *desvoltarea* însuşirilor lui şi nu trebue să se conducă după un anumit moment. Prin urmare Haret a avut dreptate când a cerut reducerea numărului elevilor în clase.

In legătură cu aceasta, Haret a luat măsura desfiinţării examenelor anuale. Din punct de vedere strict pedagogic, Haret avea dreptate.

Insfârşit, nu trebue trecută cu vederea o ideie foarte interesantă, pe care a avut-o cândva Haret, (păcat că nu s'a încercat realizarea ei decât într'o măsură foarte redusă): au existat pe vremea lui Haret nişte

www.dacoromanica.ro

clase numite *clase divizionare*, la care el punea un profesor pentru partea ştiinţifică, un profesor pentru partea literară şi profesorii pentru dexterităţi.

Ei bine, considerăm că, în ceeace priveşte cunoaşterea individualităţii elevilor, şi mai ales, alături de aceasta, posibilitatea de a se realiza o *corelaţie între obiectele de învăţământ — corelaţie*, după care alergăm de atâta vreme şi care tot nu s'a înfăptuit — ideia aceasta a lui Haret este foarte bună. Un profesor, care tratează trei, patru sau mai multe materii în aceeaşi clasă, evident va reuşi mai uşor să facă legătura între obiectele, pe care le tratează — pentrucă acestea sunt predate de aceeaş persoană, în acelaş spirit şi cu aceeaşi metodă — şi va fi mai uşor ca să cunoască individualitatea elevilor săi, pentrucă tratând obiecte mai multe şi având ore mai multe, va veni mai des în contact cu elevii săi. Cred că ideia aceasta ar putea să fie aplicată cu mare succes, cel puţin la cursul inferior.

Şi acum, pornind dela acest principiu individualist să-mi daţi voe să ridic o chestiune, care s'a mai ridicat şi a fost discutată foarte mult în comisia programelor, anume chestiunea: liceul *trifurcat sau unitar?* Unii colegi au zis: să ne întoarcem la ideia liceului trifurcat a lui Haret. Eu voiu îndrăzni să susţin că ideia liceului unitar, mai ales cu acele mici diferenţe din ultimii doi ani — la matematici şi latină, — este în deplină armonie cu principiile lui Haret. Am să vă citez, în legătură cu această ideie, un pasaj din acel raport, pe care el l-a adresat Regelui Carol.

El zice lucrul următor în raportul acesta: «A existat — este vorba de vremea lui, acum 40 de ani — şi mai există încă tendinţa de a se creia şcoale secundare pe specialităţi, încă dela cl. I-a, va să zică de atunci de când elevul nu are decât 11 ani, aşa cum exista în Germania: Realgymnasium, Klassisches Gymnasium, Oberrealschule etc. dela cl. I până la

www.dacoromanica.ro

a VIII-a. La noi, au existat pe alocurea gimnazii reale și gimnazii clasice».

Prin urmare Haret spune: constatăm, nu numai în străinătate, dar și la noi, o tendință de specializare a învățământului, încă dela clasa întâia.

El își manifestă spiritul lui individualist, aprobând *principial* această ideie. Și noi vom zice astăzi: aprobăm, principial, această ideie; să vedem însă, când ajungem la aplicarea ei în practică, ce facem?

Când ajungem la aplicarea ei în practică, Haret zice lucrul următor: nu admit să faci specializare dela cl. I-a, pentrucă la clasa I-a nu se manifestă aproape de loc aptitudinile elevului. Este deci un motiv pedagogic în amânarea acestei specializări, până la vârsta de 15 ani, când elevul trece din cursul inferior în cel superior.

Acum 40 de ani Haret avea poate dreptate. Astăzi însă, menținând principiul lui Haret, admitem individualizarea, dar când? Atunci când se poate manifesta *precis* individualitatea elevului. Ei bine, după cele mai importante cercetări de astăzi, după ultimele rezultate ale pedagogiei, aptitudinile elevilor se pot deosebi la vârsta de 15 ani numai dintr'un singur punct de vedere, adică dacă elevii au înclinațiuni spre *studii teoretice*, spre gândire abstractă, sau dacă din contră au înclinațiune spre *lucruri practice*. Ori, dacă în cursul inferior al liceului sau în gimnaziu, ai dat elevului un program de activitate practică manuală în atelier, atunci ai putut să constați dacă acel elev înclină mai mult spre studiile practice decât spre cele teoretice. Dar nu poți să spui cu precizie despre un elev de 15 ani, că el are aptitudini pentru științele pozitive, pentru matematică sau pentru studii clasice.

Așa dar, aplicând principiile lui Haret, putem afirma că ceeace Haret a spus față de gimnaziul real dela clasa I-a, putem noi, pe baza principiului individualist, să zicem față de liceul trifurcat. Lăsați ti-

www.dacoromanica.ro

nerii să meargă până la clasa VII-a sau a VIII-a în liceul unitar, și acolo se vor manifesta aptitudinile lor. Este destul timp de specializare în universitate.

V'aș mai aduce încă un argument foarte important, pe care-l aducem noi astăzi, dar care nu se produsese încă pe vremea lui Haret. Il schițez numai. Rolul esențial al școalei secundare nu este atât să dea elevului un material de cunoștințe, o cantitate de cunoștințe cât mai mare, ci, *în primul rând*, prin intermediul cunoștințelor, *să formeze spiritul elevului* (unii dintre colegii comisiei de programe au zis *disciplina minții)* fie prin științele pozitive, fie prin cultura umanistă sau clasică. Toți colegii au fost de acord că acesta este rolul principal al culturii din cursul secundar: să formeze spiritul elevului. Eu aș denumi această cultură *formativă*, spre deosebire de cealaltă care este *informativă*. Cultura informativă dă cultură generală, dă cunoștințe din toate domeniile; cultura formativă este aceea care desvoltă aptitudinile naturale ale elevului, care prin urmare îi cultivă inteligența.

Este adevărat că *atât cultura umanistă* — literatura, filosofia, istoria, — *cât și cultura științifică pozitivă*, — fizica, chimia, științele naturale, la acestea adaog și matematicile, — *dau într'un înalt grad cultură formativă*. Intrebarea este însă — și asupra acestui punct atrag atenția — dacă noi am da unui tânăr cultura aceasta formativă, formarea spiritului, *numai* prin științele pozitive, sau *numai* prin cultura umanistă, i-am da noi o *cultură formativă integrală*, i-am forma noi *spiritul integral*, sau am face ca un maestru de educație fizică, ce s'ar ocupa numai de mușchii mâinilor și ai pieptului și ar nesocoti mușchii picioarelor ?

Mi se pare că, dacă avem în vedere obiectivele celor două ramuri mari ale culturii, constatăm că nu atingem această integralitate. Ce urmărește stiința

www.dacoromanica.ro

pozitivă ? Știința pozitivă ne dă cunoașterea lumii înconjurătoare pe calea simțurilor, a observațiunilor externe și pe calea judecății analitice și sintetice cu privire la această realitate externă. Prin știința pozitivă, implicit se va desvolta simțul de observație externă și spiritul logic analitic și sintetic *asupra structurii lumii externe.*

Știința umanistă ne îndreaptă spiritul asupra lumii interne, asupra vieții noastre sufletești, individuale sau sociale, colective. Și atunci, studiile umaniste vor desvolta introspecția, observarea de sine și judecata logică în ceeace privește analiza și sinteza *lumii interne,* care este alta decât cea externă. Nu este tot una să analizezi structura unei frunze, cu cercetarea personagiilor dintr'o dramă de Shakespeare. Una este atitudinea spiritului într'un caz, alta este într'altul! Prin urmare, altă cultură formativă capătă elevul, când își adâncește privirile în lumea internă. Și numai așa, folosind ambele tipuri de cultură *îl formăm integral pe elev.* Acesta este argumentul hotărîtor în sprijinul ideii liceului unitar, singurul care dă această posibilitate.

3. Și acum, voiu trece foarte repede asupra unui *al treilea principiu,* care este strâns legat de principiul individualist — iarăși vă dau conexiunea, — este cel, de care se face astăzi atâta caz, și anume *principiul școalei active.* La Spiru Haret găsim foarte accentuat acest principiu al școalei active.

Dela început vreau să înlătur o confuzie! Ce trebue să înțelegem exact prin școala activă? Orișice școală este activă — cine a spus că o școală este activă și alta pasivă, a spus un non sens — orișice școală activează; deosebirea stă, însă, în *genul* de activitate.

In vechea școală, elevul *primea* și *reproducea.* Era atunci o *activitate receptivă* și o *activitate reproductivă.* Profesorul spunea lecția, iar elevul o reproducea. *Școala activă, în sensul pedagogic al cuvântului,*

www.dacoromanica.ro

este acea şcoală, care este şi o şcoală creiatoare. In concepţia acestei şcoli active, găsim o activitate creiatoare, pe lângă activitatea receptivă şi reproductivă, — şi găsim o activitate creiatoare în dublu sens. Când cerem elevului productivitate, creiaţie, putem să-i cerem două feluri de creiaţii: sau o creiaţie în domeniul material, — elevul care lucrează un obiect în atelier ori sădeşte sau altoieşte o plantă în grădina şcoalei, face o activitate de ordin practic, material, — sau o creiaţie, o activitate creiatoare în domeniul spiritual, — elevul, care face o experienţă nouă în laboratorul de fizică pe baza celor cunoscute sau elevul, care este pus să rezolve o problemă mai dificilă la matematică, sau să facă o compoziţie la limba română, creiază şi acela ceva, dar în domeniul spiritual.

Spiru Haret a avut în vedere şi latura materială şi latura spirituală a activităţii productive. In domeniul material, cine nu ştie ce importanţă a dat Haret lucrărilor, pe care le făceau elevii pe terenurile şcoalei, în grădinile şcolare, pe terenurile agricole, sau în atelere. In ceeace priveşte activitatea spirituală, poate că mulţi dintre dv. vă amintiţi cum interpreta Haret rostul instrucţiei în şcoala secundară — şi acestea le menţionează el în special la programele de învăţământ — şi cum interpreta Haret examenul de absolvire a liceului:

«Ceeace caracterizează *nouile programe* faţă de cele vechi, este că ele nu se mulţumesc a fixa numai materiile pe clase, dar că impun şi aplicarea unor metode mai raţionale, potrivite fiecăreia din ele. Pretutindeni se cere ca *profesorii să nu facă apel la memoria şcolarilor, decât atunci când raţionamentul nu-i poate ţine locul.* Peste tot se impune a se face aplicaţiuni şi a se desbrăca învăţământul cât mai mult posibil de caracterul abstract şi pur teoretic [1]).

«*Scopul examenului de absolvire nu este de a do-*

1) *Spiru Haret,* Raport adresat M. S. Regelui pag. 208.

www.dacoromanica.ro

vedi gradul cunoştinţelor candidatului, ceeace l-ar fi identificat cu fostul examen de bacalaureat, ci de a dovedi mai ales influenţa studiilor făcute asupra formării cugetării» [1]).

De altfel prin legea dela 1898, Haret a înfiinţat Seminarul Pedagogic, în care s'a aplicat acest procedeu activist în domeniul educaţiei intelectuale. C. Dimitrescu-Iaşi, fost profesor de pedagogie la Universitatea din Bucureşti şi primul director al Seminarului Pedagogic, a fost colaboratorul de aproape al lui Haret şi a căutat să imprime acest spirit activist seminarului său pedagogic. Imi pare rău că timpul nu-mi permite ca să citez câteva exemple de profesori, care au activat în acest seminar şi au respectat acest principiu.

III. Toate aceste principii mari, *democratismul, individualismul şi activismul,* care se leagă strâns unul de altul în opera de reformă a lui Haret, sunt subordonate unui mare imperativ, care-l califică pe Haret nu numai ca pedagog şi ca reformator, dar şi ca *mare român* şi anume, *toate aceste principii sunt subordonate principiului naţionalist.*

Haret a fost un mare naţionalist. Există un splendid studiu al lui Haret, publicat în Revista Generală a Invăţământului — prin 1907, intitulat *Educaţia Naţionalistă,* — în care Haret manifestă principii de accentuat naţionalism, dar de un *naţionalism luminat şi constructiv şi nu de un naţionalism destructiv.*

Cred că este indicat să citez câteva pasagii, pentru a invedera cât de actuală este concepţia lui Haret în ceeace priveşte educaţia naţională.

De altfel, prin citatele ce vor urma, vom face pe sărbătoritul de azi să ne vorbească aşa cum ar trebui să vorbească şi astăzi îndrumătorii tineretului.

1) *Spiru Haret,* op. cit. pag. 221.

www.dacoromanica.ro

«Continuăm a fi de cea mai culpabilă indiferență în ceeace privește acțiunea școlii față de elementul străin, precum și de acțiunea școlii străine la noi».

Ce facem noi față de străini?

In această privință, noi am fost totdeauna de o nepăsare și de o ușurință care îmi închipuesc că, pentru străini, trebue să fie un continuu subiect de mirare».

Ce trebue să facem?

«Dacă de o acțiune de desnaționalizare nu poate fi vorba, sunt alte lucruri pe care suntem datori să le facem și altele pe care nu le putem tolera:

Datori suntem a ne îngriji ca toți supușii țării să poată trăi unii lângă alții în bună înțelegere și în sentimente de stimă, dacă nu și de iubire reciprocă. *Pentru aceasta, prima condiție este ca ei să se poată înțelege în vorbă. Trebue dar ca toți cei care trăesc sub ocrotirea statului român și a legilor lui să cunoască limba poporului dominant.*

Ingrijitu-ne-am noi oare de această datorie? Răspunsul ni-l dau satele de Bulgari, de Ruteni, de Unguri, așezați la noi de sute de ani, și în care cu toate acestea se întâlnesc nu puțini oameni, care nu înțeleg o vorbă românească. Nu era vorba să-i facem să-și uite limba lor; puteau să și-o țină, dar era de datoria noastră să nu tolerăm ca sute de ani să trăiască în mijlocul nostru o mână de oameni, care să refuze, cu încăpățânare chiar, acest modest semn de recunoștință și de prietenie, de a consimți să ne înțeleagă vorba».

Ce fac străinii la noi?

Se știe înverșunarea, cu care școlile străine din Dobrogea s'au opus a da învățământului limbei, istoriei și geografiei României locul, pe care aceste materii au drept să-l ocupe în programa oricărei școli destinate unor copii supuși români. Douăzeci de ani trecuți am stat nemișcați și indiferenți în fața acestei

www.dacoromanica.ro

rezistențe, manifestată uneori până și prin amenințări și abia ne-am îndurat să punem capăt scandalului, lucru, care ar fi trebuit făcut chiar din prima zi».

«Nu trebuia tolerat niciun moment, ca copiii supuși români să primească instrucția dela un *personal didactic ales și numit de autorități străine*. Trebuia să avem ochii în patru ca învățământul acestor copii să fie și el inspirat și îmbibat întocmai de gândurile și aspirațiile, de care suntem și noi însuflețiți. Trebuia în fine ca, *în loc să lăsăm școala să devină, în mâna altora, un mijloc de acțiune contra ideii noastre de stat, și o piedică la apropierea și înfrățirea concetățenilor noștri de orice limbă, să o facem să fie din contră, un mijloc de a prepara și a asigura fuziunea tuturor în același gând de iubire de țară, independent de deosebirea de origină.*

Când mă uit împrejurul nostru și văd cu câtă grijă alte state se preocupă de educația națională a copiilor lor de orice limbă, cu câtă severitate se opun oricărui amestec din afară în trebile lor școlare, și compar cu apatia noastră, întreruptă din când în când prin declamațiile bombastice ale câte unui rector de comedie, îmi vine să mă întreb dacă, atunci când vorbim de rolul nostru în lume, ne dăm în adevăr seama de ce spunem».

Școalele străine la noi.

«E lesne de înțeles ce fel este educația, pe care o pot avea în școli de acest fel *copiii de români*.

Sunt înstrăinați de limba lor care, dacă nu e cu totul gonită, abia are parte de un număr de ore ridicol, încredințate și acelea de multe ori unui învățător care nu prezintă nici o garanție de capacitate, dacă nu chiar unui străin. Ca culme, se vede uneori limba română lăsată ca obiect facultativ, căci se zice: copiii știu să vorbească românește și nu mai au nevoe să o învețe. In schimb, timpul cel mai mare e consacrat limbilor străine. Și, lucru trist, sunt părinți români.

www.dacoromanica.ro

destul de inconştienţi care acceptă modul acesta de creştere al copiilor lor. Cunosc în cazul acesta chiar un profesor de al statului, fiu de ţăran, dar căruia mărirea i-a luat minţile».

«De drepturile părinţilor nu se poate vorbi aci. Precum un părinte nu are dreptul a-şi lăsa copilul fără instrucţie, cu mai mare cuvânt el nu are dreptul de a-i da o educaţie antinaţională, care va face dintrânsul un element înstrăinat de ţară, dacă nu vrăjmaş ei, sub o formă sau alta. *Sufletul românesc trebue să fie inalienabil ca şi pământul românesc*».

Socotesc că asemenea pagini trebuesc citite celor, care ne îndeamnă *să revizuim manualele didactice*, pentru a scoate din ele tot ce este patriotic şi pentru a le da un aspect mai cosmopolit, mai internaţionalist şi pe alocurea mai interconfesionalist.

Naţionalismul adânc simţit, profund gândit şi mai ales constructiv şi creiator al lui Haret trebue să ne inspire în orientarea cea nouă, pe care va trebui s'o dăm tineretului.

In legătură cu orientarea tineretului, pot să afirm un lucru, pe bază de experienţă personală. Tineretul nostru — şi mă refer în special la cel universitar — cere să fie orientat şi este setos de un ideal.

Este datoria noastră să răspundem la această chemare, şi cred că *idealismul naţional şi creştin al lui Haret ne-ar da astăzi cea mai bună îndrumare pentru luminarea acestor tineri.* Pentru aceasta însă s'ar impune o condiţie: *şcoala românească întreagă, dela învăţământul primar până la universitate, să fie continuu însufleţită şi inspirată de un idealism naţional şi creştin.*

www.dacoromanica.ro

SINTEZA «INDIVIDUALULUI» CU «SOCIALUL» PRIN EDUCAȚIA NAȚIONALĂ

Unii dintre adepții concepției pedagogice naționaliste — pe care noi o susținem încă dinnainte de instaurarea regimurilor naționaliste totalitare[1]) — afirmă că o Pedagogie naționalistă trebue să fie, în mod necesar, anti-individualistă. Eroare gravă. Educația nu e posibilă, decât dacă educatorul cunoaște individualitatea celui pe care vrea să-l formeze și ține seama de caracterele ei psiho-fizice esențiale. O influență din afară, neadaptată condițiilor organice interne impuse de ființa individuală, nu poate da rezultate reale, ci numai aparente: *formă fără fond.*

Și totuși, o educație națională trebue să aibă în vedere marile *interese comune ale colectivității,* pe care o constituesc indivizii aparținând aceleiași națiuni. Cum vom împăca imperativele comunității sociale naționale cu cerințele individuale? Aci e miezul problemei și în această controversă găsim o cauză principală a erorii menționată mai sus și pe care au comis-o mai ales diletanții Pedagogiei.

Desigur că nu orice formă de educație socială poate fi armonizată cu cerințele individuale. *Educația națională* însă este — după cum vom vedea mai departe — forma de educație socială cea mai adecuată unor cerințe esențiale impuse de individualitățile tuturor celor care constituesc o națiune. Cu alte cuvinte,

---

1) Vezi: Din problemele pedagogiei moderne; Școala care ne trebue, Pedagogia generală, ș. a.

www.dacoromanica.ro

educația națională îndeplinește dubla condițiune: a) de a realiza armonizarea indivizilor, care aparțin aceleiași națiuni; b) de a respecta cerințele esențiale ale fiecărei ființe individuale.

Iată de ce o adevărată concepție intermediară între idealul unilateral colectiv — care sacrifică pe individ — și idealul unilateral individualist — care nesocotește interesele colectivității sociale — este *idealul național*, spre deosebire de cel politic.

In timp ce idealul politic își ia elementele pentru realizarea coheziunii dintre indivizi, *din afară*, idealul național le ia totdeauna *dinnăuntru* : ele sunt cerute de organismul psiho-fizic al indivizilor care constituesc națiunea (în armonie cu concepția organicistă a educației). Acestea sunt următoarele:

1. Un element de natură bio-psihologică : *Rasa*, care-și menține identitatea și continuitatea prin *hereditate* și se manifestă prin instinct : *instinctul național*.

2. Al doilea element specific naționalului este de natură pur spirituală: Tradiția (trecutul istoric, limba, obiceiurile, credințele etc.), care se exprimă prin *idei și sentimente naționale*.

Oricare individ, aparținând unei națiuni, se simte legat de ceilalți indivizi, componenți ai aceleiași națiuni, pe baza acestor elemente de coheziune; deci legătura se face dinăuntru în afară (organic).

3. Al treilea element caracteristic, dar nu exclusiv specific, este *Eroismul*: Puterea omului de a se învinge pe sine, spre a se conforma comandamentelor conștiinței. Un exemplu : Soldatul, care își expune viața pe front, învinge cel mai puternic instinct al unei ființe, instinctul de conservare de sine, pentru a asculta glasul conștiinței sale naționale.

www.dacoromanica.ro

Acest element eroic, educația națională îl are însă comun cu educația morală și religioasă. In adevăr: Fără eroism nu e posibilă nici formarea caracterului moral, care presupune stăpânirea de sine, adică înfrângerea tendințelor inferioare, ce se opun comandamentelor morale ale conștiinței; nici o educație religioasă, care să ducă la credința vie și activă, deoarece, prin analogie cu caracterul moral, creștinismul activ presupune puterea de a se învinge pe sine, spre a practica virtuțile religioase.

Astfel se explică dece într'un sistem de educație bine organizat, trebue să existe o *strânsă legătură între educația morală, cea religioasă și cea națională.*

Cele trei elemente menționate mai sus (Rasă, Tradiție, Eroism) garantează unitatea națiunii. In afară de ele însă, fiecare om are aptitudinile sale specific individuale, pe care națiunea are tot interesul să le respecte, pentru a obține din partea individului, maximum — cantitativ și calitativ — de activitate în viața socială. Indeosebi activitatea creiatoare nu e posibilă, fără respectarea și valorificarea aptitudinilor individuale.

Așa dar, la idealul politic, indivizii care aparțin Statului sunt legați între ei prin elemente impuse din afară (Exemplu : Sistemul de educație din Rusia); *la idealul național, elementele de coheziune sunt date de cerințele organice și spirituale ale individului.* Totuși se poate întâmpla uneori, ca între idealul politic și cel național să existe armonie și anume, în cazul când normele impuse de idealul politic sunt în concordanță cu cerințele și aspirațiile naționale, așa cum le-am caracterizat în cele trei puncte de mai sus. (Exemplu: Sistemul de educație din Germania [1]).

1) Vezi: *Adolf Hitler :* Mein Kampf și Benze-Gröfer-Erziehungsmächte.

www.dacoromanica.ro

In concluzie: Pedagogia naționalistă nu trebue să ia atitudini anti-individualiste. Ea are însă dreptul și datoria să lupte contra influențelor, pe care politica de partid ar încerca să le exercite asupra operei de îndrumare a tineretului (la noi, din fericire, nu mai există asemenea politică), precum și în contra regionalismului exagerat, care poate constitui o piedică serioasă în calea realizării scopului esențial al oricărei Pedagogii naționaliste: *Unitatea spirituală a întregei națiuni.*

www.dacoromanica.ro

Curentele pedagogiei contemporane [1])

I. Introducere.

A) *Dificultăţile, ce le întâmpina cercetatorul contemporan când vrea să caracterizeze curentele pedagogiei contemporane.* B) *Necesitatea stabilirii unui cadru de principii, în care să se plaseze diversele curente pedagogice contemporane.* C) *Criterii pentru stabilirea cadrului de principii ale pedagogiei contemporane.*

II. Realismul pedagogic.

1. Realismul individual: A. *Individualism şi educaţie libera.* a) *In ce consta realismul individual. (El. Key);* b) *neputinţa unei cunoaşteri ştiinţifice a individualităţii, de către reprezentanţii realismului individual, din lipsa de metode ştiinţifice pentru cunoaşterea individualitaţii;* c) *Influenţa metodelor de cercetare ale psihologiei contemporane, asupra pedagogiei contemporane. Observarea directă: fişa individuala; experiment: test; Observarea de sine: ancheta şi psihanaliza.* B. *Pedagogia experimentală: Obiectul pedagogiei experimentale; Procedeele pedagogiei experimentale; Reprezentanţii pedagogiei experimentale; Meumann, Lay. Criticile aduse pedagogiei experimentale* C. *Pedagogia activistă.* a) *Ce se înţelege prin activism,* b) *Concepţii asupra activismului,* c) *Reprezentanţi ai activismului: Kerschensteiner, Gaudig.* D. *Pedagogia psihanalitică.* a) *Ce urmareşte pedagogia psihanalitică.* b) *Aplicări pedagogice: disciplina consimţită şi sublimarea.*

2. Realismul social: a) *In ce constă realismul social. b) Pozitivismul utilitarist: Spencer.* c) *Regionalism şi localism.* d) *Critica regionalismului.*

III. Idealismul pedagogic.

1. Idealismul individual. A. *In ce consta idealismul individual.* a) *Noţiunea de personalitate ca bază a idealismului pedagogic.* b) *Diversele interpretări ale noţiunii de personalitate în pedagogie: Personalitatea morală; Personalitatea creiatoare de valori culturale*

1) Prelegeri din ciclul de conferinţe pedagogice organizate in anul 1934 de *Academia Comercială* din Bucureşti, pentru profesorii secundari.

www.dacoromanica.ro

B. *Consecinţele pedagogice.* a) *Curentul rigorist=Paulsen,* b) *Curentul disciplinei libere=Foerster,* c) *Educaţia caracterului prin artă.*

2. Idealismul social. *In ce constă idealismul social:* a) *Aspectul politic;* b) *Aspectul etic.*

I

A. Subiectul, pe care ne propunem a-l trata în prelegerile de faţă, fără îndoială că prezintă dificultăţi considerabil mai mari, decât cele din capitolul precedent, în care am tratat «problemele actuale a'e şcoalei româneşti, cu specială privire la învăţământul românesc» [1]). In studiul de faţă, ne propunem a cerceta *curentele pedagogiei contemporane.*

De unde *problemele* actuale ale şcoalei româneşti, pentru noi profesorii se impun deseori *cu evidenţă,* pentrucă noi trăim viaţa şcoalei noastre româneşti şi fără să vrem ne izbim de dificultăţile, pr'n care trece ea, şi deci de problemele, pe ca e le pune aceas ă şcoală românească; nu acelaş lu ru se întâmp'ă când e vo ba de curentele pedagogiei contemporane. Dacă, de multe ori, când noi atragem atenţia asupra problemelor specifice şcoalei româneşti, au orită ile şcolare nu încearcă să le soluţioneze, problemele rev'n şi se impun cu atâta impetuozitate, încât u eori pătrund dincolo de cercul nostru profesional, în publicul mare. Exemplul cel mai elocvent ni-l oferă problema orientării şi educării morale a tineretului. Datorită unor întâmplări simptomatice, publicul mare, până la cel din urmă cetăţean, care citeşte o gazetă, a ajuns să simtă că problema de căpeţenie a şcoalei noastre, este problema orientării morale a tineretului şi aceea a studiului individualităţii. Iată o problemă, care s'a impus dela sine, mai întâi specialiştilor şi mai apoi marelui public.

1) Vezi capitolul: Din problemele actuale ale şcoalei româneşti.

www.dacoromanica.ro

Nu este acelaș lucru când e vorba de curentele pedagogice contemporane care privesc o epocă întreagă. Deasemeni când zicem pedagogie contemporană punem probleme ce nu privesc numai școala românească, ci școala de pretutindeni. Vedem că în cazul acesta, din complexitatea vastă și variată de fenomene, care constitue mișcarea pedagogică contemporană, noi trebue să selecționăm ceeace este esențial, ceeace este comun, pentru a face o caracterizare și în felul acesta a ajunge la ceeace numim *curente pedagogice în mișcarea generală culturală*. Or, dacă este vorba ca dintr'un număr mare de fenomene, dintr'o perioadă de timp mai lungă, să desprindem ceeace este caracteristic și esențial, condițiunea cea mai grea de îndeplinit pentru contemporanii acelei epoci, este *nevoia de perspectivă*, necesară pentru a putea distinge din noianul de date aceeace este esențial. Trebue o distanță între mine observator și între evenimentele, care se petrec. Fără distanță, nu am perspectivă și fără perspectivă nu pot să prind esențialul. Chiar în lumea naturală, dacă vrem să avem perspectiva unui ținut, ne urcăm pe o înălțime și în felul acesta avem panorama, privirea de ansamblu, a regiunii. E mult mai ușor să facem caracterizarea secolului al XIX-lea, — fie că e vorba de caracterizarea literară, artistică, științifică sau pedagogică, — întrucât avem perspectivă. Caracterizarea epocii contemporane este grea, fiindcă din secolul acesta au trecut abia patru decenii, iar noi care trăim în acest timp, nu avem distanța, deci nici perspectiva necesară unei priviri de ansamblu, unei caracterizări generale.

B. Cu toate acestea, lucrul nu este imposibil, dacă vom căuta a clasa diversele fenomene ale pedagogiei contemporane într'un *cadru de principii*. Omul de știință pozitivă, când studiază fenomenele ce se

www.dacoromanica.ro

petrec în realitate — şi ceeace vrem noi să studiem este deasemenea o realitate, realitatea privită din punct de vedere pedagogic — prima sa operaţie este *să clasifice* aceste fenomene. Metodologia logică spune că o asemenea clasificare trebue să fie făcută din un anumit *punct de vedere*. Cu alte cuvinte trebue să ai un *criteriu* după care să clasifici aceste fenomene.

C. Vom căuta ca prin acel cadru principial al pedagogiei contemporane să câştigăm şi criteriile, după care să clasăm fenomenele. Cum ajungem la acest cadru principial? La acest cadru cred că ajungem mai uşor, dacă plecăm dela o foarte scurtă consideraţie a rolului, pe care-l joacă educaţia în viaţa individului şi a societăţii. Care este rolul acestui proces de educaţie? Educaţia pleacă dela anumite realităţi: — individul pedeoparte, societatea pe de altă parte — şi tinde să le transforme în direcţia unui ideal, care bineînţeles să fie accesibil acestor realităţi, căci un ideal, care contrazice puterea de realizare şi de evoluţie a societăţii, ar fi un ideal utopic. In această operaţiune de perfecţionare a individului şi societăţii, trebue deci să păstrăm echilibrul între ideal şi realitate. Se întâmplă totuşi — şi aceasta s'a întâmplat şi în trecut — că aproape în orice concepţie pedagogică, echilibrul acesta să nu fie desăvârşit. Aproape în niciun sistem pedagogic nu vom găsi păstrat echilibrul între realitate şi ideal. Unele sisteme au înclinat balanţa spre realitate nesocotind cerinţele ideale sau căutând idealul în însăşi realitatea, adică în dispoziţiile naturale, cu care vine individul pe lume; altele sunt atât de entuziasmate de un ideal superior, încât în goana după un ideal, nesocotesc realităţile. Greu vom găsi sistemul pedagogic ,care să nu cuprindă ambele elemente, însă tot aşa de greu vom găsi concepţia pedagogică, în care

www.dacoromanica.ro

ambele să aibă aceeași importanță și să nu se pună accentul sau asupra uneia sau asupra alteia.

Așa fiind, vom putea deci deosebi în mișcarea pedagogică, o tendință realistă, *realismul pedagogic*, care pune accentul asupra cunoașterii celor două realități: individul și societatea și pe de altă parte *idealismul pedagogic*, care pune accentul asupra idealului. Dăm ca exemple din trecut, — căci prezentul îl studiem abia acum — pentru realism: individualismul lui Rousseau, care credea că pedagogia, pentru a-și ajunge scopul, trebue să cunoască întâi individul și să-i ofere posibilitatea unei desvoltări libere conform cu aptitudinele sale, conform cu cerințele sale naturale. Un exemplu de idealist de cea mai înaltă categorie, care a nesocotit într'o largă măsură realitățile, este Kant [1]). Idealul omului virtuos, așa cum l-a conceput el, nu este în totul realizabil. Un caz curios de combinație a ambelor elemente, după cum se adresează individului sau societății, îl găsim tot la Rousseau. Acesta, când vorbește de individ, ne apare ca un realist; de aceea lui Rousseau i se zice de mulți naturalist, în sensul că ține seamă de tendințele înnăscute ale naturii individului. Când vorbește de societate, Rousseau are un dispreț suveran față de societatea timpului său și făurește un ideal de societate a viitorului. El ne-a dat în «Contractul social» idealul societății democratice, care se pare că a influențat pe promotorii revoluției franceze de mai târziu. Rousseau ne apare realist în ce privește individul, idealist în ce privește societatea. Ne mărginim la atât cu enumărarea exemplelor din trecutul pedagogiei, pe noi interesându-ne în mod special curentele pedagogiei contemporane.

In felul acesta am câștigat un cadru principial, cu patru despărțituri: avem realismul pedagogic, care va

1) Vezi pe larg cap. asupra lui Kant in lucrarea: Doctrinele fundamentale ale pedagogiei moderne de G. G. Antonescu.

www.dacoromanica.ro

lua două forme, după cum se adresează societății sau individului — realism individual și realism social — și idealismul, care și el se adresează societății sau individului, deci: idealism individual și idealism social

	Realitate	Ideal
Individ	Realismul individual	Idealismul individual
Societate	Realismul social	Idealismul social

Avem convingerea fermă că în acest cadru vom găsi loc oricăreia dintre manifestările mai importante ale pedagogiei contemporane.

II. Realismul pedagogic

1. Începem cu **realismul individual.**

A. **Individualismul și educația liberă.**

a) Realismul individual apare în pedagogia contemporană, chiar în pragul veacului al XX-lea, adică în ultimii ani ai secolului al XIX-lea și în primii ani ai secolului al XX-lea, printr'o manifestare individualistă de Psihologie și Pedagogie, puternic inspirată de Pedagogia lui Rousseau. Dacă ținem seama de factorii, care determină caracterul unui individ, susținea acest curent, vom constata că acești factori sunt: primul, *natura ereditară;* însușirile cu care vine individul pe lume; al doilea, influența, pe care o suferă individul dela *mediu,* înțelegând bineînțeles prin mediu, atât mediul social cât și mediul natural; al treilea, *influența sistematică,* pe care o exercită educatorul.

Din acești trei factori, individualiștii susțin, — cum susținea și Rousseau — că factorul hotărîtor este *natura individuală:* individul va fi ceeace natura l-a

www.dacoromanica.ro

predestinat să fie. Prin urmare, educatorul trebue să cunoască și să respecte natura individului.

Pentru a cunoaște și respecta natura individului, ei stabilesc ca principiu al doctrinei lor, *educația liberă*. Pentru a putea cunoaște pe individ, spun ei, trebue să-i dai posibilitatea de manifestare; pentru a-i respecta natura lui, deasemeni trebue să-l lași să se manifeste liber.

La eventuala obiectiune, ce li s'ar putea aduce cu drept cuvânt, că dacă lași însușirile naturale să se manifeste liber, individul ar putea să se de volte pe o cale periculoasă, în primul rând din punct de vedere moral, ei răspund: nu, pentrucă omul este bun dela natură — iarăși o ideie dela Rousseau —; nu, zic alți familiarizați cu rezultatele științei moderne, pentrucă însușirile — și aceasta este o problemă foarte discutată — cu care se naște cineva, *nu sunt nici bune nici rele*. Cu alte cuvinte, nu au un colorit etic, ci un colorit biologic și psihologic. Oricare din aceste însusiri naturale se va desvolta în spre bine ori spre rău. după atmosfera, în care ele se formează — natural în primul rând atmosfera psihologică, sufletească — și atunci această a doua categorie de individualiști, va acorda importanță mare *mediului*.

«Creiați individului un mediu favorabil pentru desvoltarea însușirilor naturale în direcția moralității și veți fi făcut tot ce trebue ca educatori».

De aceea scriitoarea suedeză E. Key [1]) susține că cea mai bună educație, pe care educatorul o poate da copiilor, este de a-și face propria lui educație, «Tu, educator, fii propriul tău educator, pentruca atmosfera sufletească, pe care o respiră copilul, să fie favorabilă desvoltării însușirilor naturale în direcția moralității».

1) *Ellen Key* (1849—1926) Lucrare principală: Das Jahrhundert des Kindes, 1900.

www.dacoromanica.ro

Iată în câteva cuvinte această concepție a individualiștilor naturaliști, care susțineau o educație liberă.

b) Ce nu ne-au dat însă acești individualiști și ce trebue să ne dea, mai departe, desvoltarea pedagogiei contemporane în cadrul realismului individual?

E ușor să spui: cunoaște natura individului și respect-o! Totul e să spui *cum să cunosc* natura individului cu alte cuvinte e nevoe ca știința să ne arate care sunt procedeele științifice pentruca eu, educator, să pot cunoaște individualitatea aceluia, a cărui educație vrea s'o fac. Prin urmare, ceeace n'a dat individualismul acestor «rousseau-iști» este tocmai modul de cercetare științifică a sufletului elevilor noștri. Această lacună o împlinește cu prisosință pedagogia timpului nostru.

c) De unde pleacă pedagogia contemporană, pentruca să răspundă acestor cerințe?

Punctul de plecare îl găsim în metodele, de care se servește psihologia pentru a cerceta sufletul omenesc [1]).

E cunoscut că metodele psihologice de cercetare sunt trei. Le vom expune, nu în ordinea, în care sunt menționate în psihologie, ci în ordinea, în care au influențat pedagogia.

Avem mai întâi *observarea directă* a semenilor noștri: observarea după expresie, după manifestări, după gesturi, după lucrările, pe care le produce cineva, ș. a. m. d.

Al doilea mijloc ,pe care ni-l oferă psihologia contemporană este *experimentul,* care, după cum știm, se deosebește de observare prin aceea că *provoacă* anumite fenomene sufletești la persoana asupra căreia experimentăm, uneori *izolează* o funcție sufletească de alta, alteori *modifică* fenomenele naturale.

In fine, al treilea mijloc fundamental al psihologiei,

1) Vezi capitolul: Problemele actuale ale școalei românești.

www.dacoromanica.ro

este *observarea de sine*, auto-observarea, sau cum i se mai zice: introspecția. Fiecare din noi, printr'o repercusiune a conștiinței noastre asupra ei însăși, poate să-și dea seama de fenomenele, care se petrec în sufletul său și poate să comunice observarea făcută și în acest fel se servește știința.

Așa dar: *observarea directă, experimentul și introspecția.*

La ce a dus observarea directă în cadrul pedagogiei contemporane? A dus la ceeace numim astăzi *fișa individuală* [1]).

Observarea aceasta a elevilor noștri trebue să se facă nu întâmplător, ci în mod sistematic, după anumite norme; și aceste norme sunt fixate într'o fișă individuală, care este dată dirigintelui clasei, cel care ar trebui să se ocupe în mod special cu studiul individualității elevilor săi.

La ce a dus a doua metodă, experimentul?

A dus la ceeace numim astăzi *pedagogie experimentală*. Aplicarea experimentului în cercetarea sufletului elevilor noștri, a culminat cu ceeace numim astăzi *test*. Test, cuvânt de proveniență englezească, însemnează probă. Testele sunt probe, la care supunem pe elevii noștri, pentru a le cerceta diversele funcțiuni sufletești.

In sfârșit, la ce a dus a treia metodă, observarea de sine?

A dus la două procedee de metodologie și anume, mai întâi, *la anchetă*. Când facem o anchetă, punem elevilor noștri anumite chestiuni asupra vieții lor sufletești, chestiuni, la care ei nu pot răspunde decât pe bază de auto-observare. Ei trebue să se controleze pe sine ca să poată răspunde la întrebările anchetatorului.

---

1) Vezi Fișa individuală alcătuită de *Institutul Pedagogic Român* și editată de Cartea Românească.

www.dacoromanica.ro

Al doilea aspect ,pe care-l ia observarea de sine în cadrul pedagogiei de azi, este o manifestare de ultim moment și anume, aplicarea metodei *psihanalitice* [1]) în studierea sufletului elevilor noștri.

Vom reveni asupra psihanalizei, deocamdată însă, o lămurire scurtă. Psihanaliza, în psihologie și pedagogie, își propune să studieze acele fenomene, pe care le numim subconștiente, fenomene, care se află în subsolul conștiinței noastre și de acolo influențează viața sufletească conștientă. Nu putem să cunoastem pe deplin conștientul, decât dacă încercăm să pătrundem acest subconștient. Această pătrundere se face deobicei, pornind dela conștient, pe cale de asociație până la subconștient. Prin urmare prin analiza psihologică, care pornește dela constient la subconștient de aceea s'a zis *psihanaliză*.

Ei bine, întrucât s'a constatat că și în viața elevilor noștri — mai ales la vârsta adolescenței în epoca pubertății și după această epocă — subconștientul joacă un rol important, s'a produs o mișcare în favoarea unei *pedagogii psihanalitice*.

Așa dar, imperativul pedagogic al cunoașterii individualității era bun, dar nu suficient, căci lipseau mijloacele de cunoaștere și respectare a realității psihice. Azi se dau și mijloacele științifice pentru a putea cunoaște individualitatea elevului.

Ei bine, din aceste patru procedee metodice: fișa individuală, experimentul cu teste, ancheta și cercetările psihanalitice, două au dus la *curente* mari în pedagogie și anume:

Experimentul a produs un curent important în pedagogia contemporană, cunoscut sub denumirea de *pedagogia experimentală*.

Psihanaliza, un curent de ultim moment, care abea

1) Vezi G. G. Antonescu: Psihanaliză și Educație. Ed. Casei Școalelor. Idem: Educația morală și religioasă în școala românească. Ed. Cultura Românească.

www.dacoromanica.ro

începe în psihologie, va prinde și mai mult în pedagogie, dacă va renunța la exagerarea pan-sexualistă a inițiatorului Freud.

In strânsă legătură cu pedagogia experimentală, găsim un alt curent foarte important în pedagogia contemporană: *curentul școalei active*.

Dacă acest curent al școalei active a reușit să pătrundă în practica școalei, după cum a pătruns de atâtea secole în teorie, aceasta se datorește, nu în totul, dar într'o largă măsură cercetărilor de pedagogie experimentală. Când vom studia pedagogia experimentală, vom vedea cum unul din cei mai de seamă reprezentanți ai ei ara ă prin cercetări experimentale asupra adolescentului și copilului că tendința către activitate, către activitatea productivă, creiatoare, este *tendința fundamentală* a sufletului elevilor noștri și prin urmare, numai o școală activă poate pretinde să corespundă structurii acestor suflete.

Așa dar, pedagogia experimentală alături de școala activă și noul curent al psihanalizei și împreună cu individualismul naturalist, sunt cele patru curente, care constituesc cadrul realismului individualist.

B. **Pedagogia experimentală.** Să trecem la o scurtă caracterizare a *pedagogiei experimentale*.

a) Care este obiectul pedagogiei experimentale? Care sunt procedeele metodologice mai importante aplicate în pedagogia experimentală și care sunt reprezentanții mai de seamă ai ei?

In ce privește *obiectul*, atragem atenția asupra unei erori, care se face de a se vorbi de pedagogie experimentală, deci de procedeele experimentale în școală, numai cu referire la sufletul elevului. Cu alte cuvinte, după această concepție, obiectul pedagogiei experimentale ar fi numai studierea structurii și funcționării elevilor noștri.

Fără îndoială, că aceasta este latura cea mai im-

www.dacoromanica.ro

portantă şi covârşitoare în pedagogia experimentală. Dar, alături de sufletul elevului nostru, mai avem de cercetat două domenii, care fără îndoială sunt profund şi intens condiţionate de sufletul elevului nostru şi anume: *programul şi metoda.* Acestea fără îndoială că trebue să fie alcătuite în armonie cu cerinţele sufleteşti ale elevului, dar atât nu e suficient. Programul, oricât ar fi respectată teoreticeşte psihologia vârstei, căreia ne adresăm, înainte de a fi decretat bun, trebue *să fie experimentat în şcoală.* Adevărata administraţie şcolară nu are misiunea de a decreta bună o programă, oricât de bine ar fi întemeiată teoreticeşte pe psihologia infantilă şi a adolescenţei, dacă nu a fost suficient experimentată în practică.

Şi însfârşit, *metoda de învăţământ.*

Desigur o metodă de învăţământ va fi şi ea determinată *dela început,* chiar teoreticeşte, de psihologia vârstei, căreia se adresează. Va fi o diferenţă bunăoară între metoda, pe care o aplicăm copiilor din grădiniţa de copii, de metoda aplicată copiilor din învăţământul primar, celor din cursul secundar, celor din ultimul an de învăţământ secundar şi studenţimii. Sigur că în determinarea metodei, vom ţine seama de datele psihologice stabilite cu privire la aceste vârste.

Insă — oricât am respecta aceste cerinţe — nu ne este îngăduit să adoptăm o metodă până n'o experimentăm.

De aceea, în ce priveşte obiectul pedagogiei experimentale, vom avea aceste trei mari ramuri importante: sufletul elevului, programul şi metoda.

b) Care sunt aspectele şi procedeele mai importante ale experimentului pedagogic?

Mai întâi vom face deosebirea între ceeace în psihologie numim *experiment indirect* şi *experiment direct.* Experimentul indirect caută să studieze o manifestare de ordin sufletesc, prin intermediul unei manifestări fizice corespunzătoare. Admitem cu toţii în-

www.dacoromanica.ro

destructibila legătură dintre viața sufletească și cea fizică. Omul este o ființă psihofizică. Nu putem să negăm corelația dintre fenomenele fizice și cele sufleteşti; adeseori cercetăm un fenomen fizic, pentru a putea găsi lămuriri asupra fenomenelor sufleteşti corelative. Spre exemplu, cazul cel mai frecvent, ca să studiem gradul de atenție al elevului, — deci, fața negativă, gradul lui de oboseală intelectuală — îi măsurăm energia musculară. Avem pentru aceasta un aparat, care se cheamă dinamometru.

Dacă elevul manifestă o energie musculară mai mare, conchidem că este mai odihnit; dacă energia musculară după un timp de activitate îi va scădea, conchidem că a scăzut și cea intelectuală.

Opusul acestui experiment, este experimentul direct. Apelăm direct la manifestările sufleteşti. Dacă, spre exemplu, facem următorul experiment: vreau să constat cât de mult v'a obosit prelegerea mea de azi. Aș fi putut să vă rog să faceți înainte de prelegere anumite calcule aritmetice — de ex. o adunare — și să calculez greşelile. După prelegere: alt calcul. La prima probă numărul greşelilor va fi probabil mai mic ca la cea de a doua. Diferența arată gradul de oboseală. Acesta este un procedeu, care se adresează direct vieții sufleteşti, fără intermediul elementului fizic.

O a doua categorie de experimente, o constitue experimentul *individual* și cel *colectiv*.

Spre exemplu, experimentul cu dinamometrul, nu poate să fie decât individual; fiecare elev trebue să-și facă proba la aparat.

Experimentul celălalt — cu calculul — pe care l-am dat, este colectiv, se face simultan cu o clasă întreagă.

Experimentul, fie colectiv, fie individual, poate fi considerat, în anumite condițiuni, drept *test*.

Inclinăm să numim *test*, proba, care se caracterizează prin mare rapiditate; de altfel rapiditatea este

www.dacoromanica.ro

un procedeu mai mult american. Desigur că această rapiditate, această pretenție ca printr'o probă de scurtă durată să stabilim gradul de desvoltare sufletească, este exagerată și nu duce la rezultate bune. De altfel, asupra acestei chestiuni vom reveni când vom face aprecieri critice.

c) Inainte de a încheia prelegerea de față să facem o foarte scurtă introducere la a treia problemă care privește pedagogia experimentală:

Reprezentanții ei mai de seamă.

Adevăratul întemeietor al psihologiei experimentale a fost marele filosof și psiholog *Wundt* [1]).

Wundt, cam între 1870—1880, deci în ultimul pătrar al veacului al XIX-lea, a început să facă cercetări experimentale în domeniul psihologic și în special în acel domeniu, care aparține vieții sufletești periferice: fenomene, care sunt la pragul vieții sufletești și deci mai aproape de fenomenele fiziologice. De aceea se vorbea de o psihologie fiziologică.

Wundt face primele încercări într'un laborator particular la Leipzig. Pe baza rezultatelor obținute, acest laborator este transformat în *institut de psihologie experimentală*. Acest institut a dat rezultate atât de bune, încât în scurtă vreme asemenea institute se înființează și la alte Universități — mai întâi în Germania și apoi în alte țări — așa încât astăzi se poate spune că nu există Universitate mai importantă, care să nu aibă institute sau laboratoare de psihologie experimentală.

Țin să relev două note caracteristice ale concepției lui Wundt, foarte importante din punct de vedere pedagogic.

Wundt credea, din motive de ordin teoretic, fără

1) *W. Wundt* (1832—1920): Filosof: Profesor la Universitatea din Leipzig. Intemeietorul Institutului de psihologie experimentală. Lucrări principale: Grundzüge d. physiologischen Psychologie, 1873, Grundriss d .Psychologie, 1896. Völkerpsychologie, 1900, etc.

www.dacoromanica.ro

să fi făcut încercări practice, că procedeul experimental nu se poate aplica la copii, ci numai la oameni mari.

Vom vedea că unii dintre cei mai distinși elevi ai lui Wundt, printre care E. Meumann [1]) au dovedit prin experimente de laborator că Wundt a comis aci o eroare. Mai întâi — zic urmașii lui Wundt, care se ocupă și de probleme pedagogice, — la copil este greu să aplicăm introspecția. Pentru un om mare este mai ușor să-și observe sufletul; al doilea, copilul și adolescentul reprezintă un subiect de experimentare mai docil în mâna experimentatorului, decât omul mare. Și Meumann are dreptate.

Intr'adevăr, impunem persoanei asupra căreia experimentăm anumite atitudini; la omul mare, intervine tendința inhibitorie de a nu se supune atitud'nii, pe care vrem noi s'o provocăm, pe când copilul se supune.

Insfârșit o altă notă caracteristică, foarte importantă pentru Wundt, este că el n'a fost numai un psiholog experimental, ci a fost și un mare filosof și dacă rezultatele cercetărilor sale au fost atât de strălucite, faptul se datorește în primul rând *spiritului său filosofic*.

Chiar când procedeul metodologic a fost bun, prelucrarea datelor presupune un factor personal de primă importanță, presupune intervenția reflexiunii filosofice. Cine se mărginește numai la date experimentale, fără să le prelucreze în spirit filosofic, nu

1) *Ernst Meumann* a trăit între anii 1862—1915. A fost profesor la Zürich, Könisgsberg, Münster, Halle și Leipzig. La Leipzig a lucrat alături de Wundt. Din anul 1911, îl găsim activând ca director într'un laborator de pedagogie experimentală al unei societăți științifice din Hamburg, societate ce mai târziu se transformă în Universitate. A întemeiat revistele: „Archiv für die gesammte Psychologie", și „Zeitschrift für pädagogische Psychologie u. experimentelle Pädagogik". Lucrări pedagogice mai importante: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik u. ihre psycholog. Grundlagen (1914—1920); Abris der experimentellen Pädagogik (1920).

www.dacoromanica.ro

realizează mult şi se pare că aceasta este una din greşelile multor psihotehnicieni de azi: ei nu se ridică destul de sus, ci mai de grabă renunță la reflexiunea filosofică.

Dacă m'au impresionat lecțiile de psihologie ale lui Wundt, m'au impresionat mult mai mult lectiile de filosofie. Nimeni nu se înălța atât de sus ca Wundt, când era vorba de caracterizarea lui Descartes, lui Spinoza, lui Leibniz sau Kant.

Cred că datorită tocmai spiritului filosofic, a adus Wundt servicii atât de importante psihologiei experimentale.

Ce influență a exercitat Wundt asupra elevilor săi, care au activat în domeniul pedagogiei experimentale, se va arăta în prelegerea următoare.

www.dacoromanica.ro

Pedagogia experimentală şi activistă.

In prima noastră prelegere, am arătat care este cadrul principial în care ar putea fi plasate fenomenele atât de complexe, care constituesc mişcarea pedagogică contemporană şi spuneam că am putea face o deosebire importantă, între *realismul pedagogic* şi *idealismul pedagogic*.

Realismul pedagogic pune accentul asupra cunoaşterii şi respectării realităţii de care se ocupă educatorul, adică individul şi societatea.

Idealismul este concepţia care insistă asupra realizării unui ideal, chiar dacă ar trebui să forţăm cele două realităţi ca să atingem idealul.

Fiecare dintre aceste două ramuri mari, vor avea natural două subdiviziuni.

Realismul, va fi *individual*, când pune accentul asupra cunoaşterii şi respectării individului, şi *social*, atunci când pune accentul asupra realităţii sociale.

Tot astfel vom găsi în celălalt domeniu: *idealismul social* şi *idealismul individual*.

Odată acest cadru constituit, ne-am ocupat de concepţia realismului individual şi, în cadrul realismului individual, de concepţia unui individualism naturalist, care insistă asupra cunoaşterii şi respectării individualităţii elevului, dar prezintă marea lacună, că nu ne dă mijloace ştiinţifice prin care am putea studia această realitate care este individul. Astfel am trecut la stabilirea metodelor de cercetare a individualităţii

www.dacoromanica.ro

şi a curentelor noui, care au apărut în cadrul realismului individual şi în legătură cu aceie metode

Am văzut că pornind dela metodologia psihologică obţinem în pedagogie patru directive metodologice: *fişa individuală, experimentul, ancheta* şi *psihanaliza*. Din acestea, două au reuşit să provoace curente mari în pedagogie şi anume experimentul a dus la curentul pedagogiei experimentale, iar metoda psihanalitică a produs un curent pedagogic psihanalitic, incipient încă, dar care va pătrunde şi va duce la rezultate importante.

In strânsă legătură cu pedagogia experimentală spuneam că s'a intensificat un curent — vechi în teorie dar nou în practică — numit *curentul şcolii active; pedagogia activistă*.

Ziceam că pedagogia experimentală a scos în evidenţă importanţa covârşitoare, în viaţa sufletească a copiilor şi adolescenţilor, a tendinţei spre activitatea creiatoare. Ori aceasta este la baza şcoalei active.

In felul acesta prin urmare, am arătat care sunt curentele importante în cadrul realismului individual şi am început să ne ocupăm de pedagogia experimentală. V'am arătat care este obiectul pedagogiei experimentale. Am văzut că experiment facem, nu numai când studiem sufletul individului, ci şi când este vorba de programă sau metodă.

Avem deci trei obiecte: sufletul individului, programa de învăţământ, metoda de învăţământ. Am arătat aspectele mai importante, ale experimentului pedagogic: deosebirea experimentului indirect de experiment direct, după aceea experimentul individual şi experimentul colectiv.

Zicem că experimentul individual şi colectiv pot să ducă la acea formă rapidă, care a fost denumită *test*.

La sfârşitul prelegerii precedente, am arătat că adevăratul întemeietor al metodei experimentale în

www.dacoromanica.ro

psihologie a fost *Wundt* şi am menţionat caracteristica gândirii psihologice a lui Wundt, în raport cu gândirea filosofică: interpretarea datelor realităţii căpătate pe cale experimentală, prin reflexia superioară filosofică.

Trecând mai departe ne vom ocupa de reprezentanţii pedagogiei experimentale şi mai ales de cei care sunt inspiraţi de Wundt.

Vă citez pe cel mai important dintre ei: *Ernst Meumann*.

A fost elevul lui Wundt şi s'a consacrat mai mult cercetărilor de psihologie pedagogică. Apoi şi-a lărgit cercul de activitate, ocupându-se şi cu altfel de cercetări pedagogice. Caracteristic lui Meumann, este tocmai acea legătură dintre metoda experimentală de o parte şi interpretarea filosofică de altă parte. E drept că în ce priveşte pătrunderea filosofică, Meumann nu a atins profunzimea lui Wundt. Iată câteva puncte esenţiale din opera lui, care totdeodată sunt şi cele mai caracteristice.

Intâi: Meumann apelează la anumite ştiinţe ajutătoare pentru pedagogie, care prin natura lor depăşesc domeniul metodei experimentale şi anume: Etica, Estetica, Logica; pe alocuri admite chiar şi Teologia, atunci când este vorba de stabilirea scopurilor educaţiei, şi idealului suprem al ei.

Al doilea: în ce priveşte obiectul pedagogiei experimentale, Meumann îl extinde dela studiul individualităţii elevului, asupra didacticei generale şi speciale din învăţământul primar şi secundar.

Al treilea: Meumann nu este un exclusivist în ce priveşte aplicarea metodei experimentale, ci experimentului îi alătură observarea directă. Cu alte cuvinte, după Meumann, dacă vrei să faci o inducţie serioasă ,trebue să te serveşti de ambele metode şi de experiment şi de observarea directă ,aplicată zi cu zi, în mod conştiincios.

www.dacoromanica.ro

Şi în sfârşit, al patrulea punct important pentru influenţa pe care Wundt a exercitat-o asupra lui Meumann, constă în faptul că admite şi o pedagogie filosofică, în ce priveşte partea *normativă*. Meumann zice: «o pedagogie pur inductivă este inadmisibilă, după cum inadmisibil este şi apriorismul pedagogic». E unilaterală şi insuficientă pedagogia, care pleacă dela faptele privind realitatea, fără să procedeze şi deductiv, adică să plece dela ideal spre realitate; dar absurd ar fi şi un apriorism pedagogic, care stabileşte scopul şi calea de urmat dela început, înainte de cunoaşterea realităţii. Prin urmare un sistem pedagogic conştiincios, va trebui să admită şi inducţia şi deducţia; aceasta o impune spiritul filosofic în pedagogie [1]).

Vă citez acum un al doilea reprezentant al pedagogiei experimentale, care aduce o altă notă caracteristică- *W. Lay* [2]). El este cel care leagă strâns pedagogia experimentală de şcoala activă şi care face astfel tranziţia dela curentul pedagogiei experimentale la curentul şcoalei active.

Iată de unde porneşte Lay: Dacă considerăm contactul individului cu lumea înconjurătoare, vom vedea că acest raport dintre individ şi lumea înconjurătoare se caracterizează atât din punct de vedere biologic cât şi din punct de vedere psihologic, prin trei procese, care împreună constituesc o unitate şi anume: *percepţia, prelucrarea şi acţiunea exterioară.*

Primim impresiuni pe calea nervilor sensoriali; ele sunt prelucrate de creer, care comandă apoi mişcarea. Deci: *percepţie, prelucrare* şi *expresie*. Sunt trei procese care constituesc o unitate şi care, încă odată,

1) Operele mai importante ale lui Meumann sunt: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. 3. Leipzig, 1911—1914. Intelligenz und Wille. Ed. III Leipzig, 1920. Abriss der experimentelle Pädagogik. Leipzig, 1914. Vezi şi nota dela pag. 199.

2) *W. A. Lay*, trăeşte între anii 1862—1926. a fost profesor la şcoala normală din Karlsruhe. Lucrări pedagogice mai importante: Experimentelle Pädagogik. Ed. III, 1918; Experimentelle Didaktik. Ed IV 1920. Die Tatschule, Ed. II, 1921

www.dacoromanica.ro

caracterizează atitudinea individului în raport cu lumea înconjurătoare.

Ei bine, dacă din punct de vedere biologic şi psihologic aceste trei procese constituesc o unitate, ele trebue, *şi din punct de vedere pedagogic*, să formeze o unitate. Ş'atunci nu-i mai este permis dascălului să-i dea elevului numai impresiuni, să-i toarne cunoştinţe cu pâlnia, ci trebue să aibă în vedere şi celelalte două procese: prelucrarea materialului de impresii pe care l-a primit, în centrul conştiinţei sale şi elaborarea, prin realizări personale, de natură spirituală sau materială.

Iată precis exprimată părerea lui Lay: «Fiziologia «ne învaţă că în mişcarea reflexă în actul instinctiv «şi voluntar, procesul nervos *sensoric*, care se mani«festă din afară înăuntru, cel central *sensorico-moto«ric* şi procesul nervos-*motoric* care activează în a«fară, constituesc împreună o *unitate*. Această unitate «este la baza tuturor actelor de percepţie, gând're, «simţire şi voinţă». (Vezi graficul, fig. 1, pag. 206).

In mişcarea reflexă, în actul instinctiv ca şi în actul de voinţă fenomenul nervos sensorial care merge din afară înăuntru (s b), fenomenul nevos central, sensorico-motoric (s s şi m m) şi procesul nervos motoric, care duce în afară (m b), constituesc împreună o unitate şi această unitate stă la baza tuturor actelor de observare, gândire, simţire şi acţiune.

Psihologia ne arată că orice intuire, reprezentare şi gândire, orice sentiment şi voliţiune, manifestă tendinţa de a ajunge la o mişcare, sau de a împiedeca o mişcare [1]). Prin urmare orice impresie trebue să ducă şi la prelucrare şi acţiune, deci, la *şcoala activă*. De altfel interesant este cum vede el didactica prin prizma acestor trei procese. Impresiei îi corespunde în domeniul didactic: observarea, intuiţia, interesul, a-

1) *W. A. Lay:* Experimentelle Pädagogik, pg. 20—21

www.dacoromanica.ro

tenția, diversele categorii de sensații și percepții. Elevul trebue să primească cunoștințele cu interes și cu atenție.

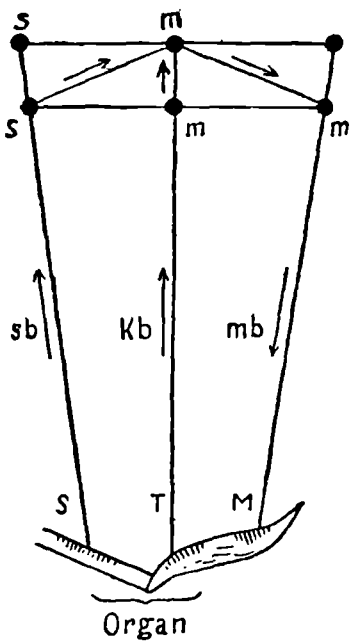


Fig. 1.

Prelucrării îi corespund: memoria, judecata logică și orarul, adică organizarea activității școlare;

Expresiei: lucrul manual, desenul, scr'sul, cititul, compozițiile literare, prin urmare nu numai lucrările materiale, ci și creațiile intelectuale, compoziția, problemele matematice și cântul.

Deși acestea sunt tipurile cele mai caracteristice nu putem lăsa nemenționați și alți pedagogi importanți, care însă să se ocupe aproape exclusiv de latura psihologică, adică de studiul individualității și

www.dacoromanica.ro

mai puțin de problemele didactice. Citãm printre aceștia pe W. Stern [1]), A. Binet [2]), Ed. Claparède [3]).

Şi acum facem două mențiuni critice, care vor facilita tranziția la aplicarea pedagogiei experimentale în domeniul metodei și programului. Voiu avea ocazia să vă expun și câteva date asupra unor experiențe în acest domeniu, făcute la noi în țară. Criticile care se aduc metodei experimentale sunt numeroase; eu însă, menționez numai două dintre ele, de care am nevoe pentru această traziție. O primă critică: s'a zis că experimentul provoacă — nu totdeauna dar adeseori — o *atitudine sufletească artificială*, întrucât omul asupra căruia experimentăm, prin faptul că ne cunoaște intenția noastră de a-l supune la o probă, nu ia atitudinea pe care o are în mod normal și obișnuit în viață, ci o atitudine trucată, adaptată la împrejurări.

Iată o analogie: vrei să-ți faci fotografia; dacă știi că ești fotografiat, iei o poziție forțată, nenaturală; dacă cineva vrea să-ți prindă atitudinea naturală, te fotografiază instantaneu, fără să știi.

A doua critică, referitoare la experiment, mai ales sub forma atât de uzitată astăzi a *testelor*, adică a procedeelor rapide.

Vrem să constatăm dacă un elev la vârsta de 12

1) *William Stern* s'a nascut la Berl'n în 1871. E. d'rectorul Institutului de Psihologie dela Universitatea din Hamburg. Lucrări mai importante pentru noi sunt: Die differentielle Psychologie in ihren method. Grundlagen. Ed. III, 1923. Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes. Ed. IV, 1931. D e Intelligenz der Kinder u. Jugendl. u. die Methoden ihren Untersuchung. Ed. IV, 1928. Probleme der Scülerauslese, 1926. Iugendliche Zeugen; Sittlichketsvergehen an höheren Schulen.

2) *A. Binet* (1857—1911) a fost profesor și director al laboratorului de psihologie fiziologică dela Sorbona. A publicat: Introduction à la psychologe expérimentale. L'étude expérimentale de l'intelligence. Echelle métrique pour la mesure de l'intelligence; La fatigue intellectuelle; Les idées modernes sur les enfants.

3) *Ed. Claparède*. Profesor de psihologie și pedagogie experimentală la Geneva, publică: Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale; L'école sur mesure. L'orientation professionelle; Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers.

www.dacoromanica.ro

ani are gradul de inteligență al vârstei sale și atunci ne servim de anumite întrebări tipice, pe care le oferă autorul de teste; îi punem aceste întrebări și dacă nu răspunde, înclinăm a conchide că nu are inteligența vârstei sale.

Aceste probe *rapide* nu pot să constitue un mijloc sigur de cunoaștere a individualității, pentrucă noi, ori cât de bun ar fi procedeul pe care îl întrebuințăm, prindem numai un *anumit moment* din viața sufletească a unui individ, momentul în care facem proba. Suntem noi însă siguri că acest moment este cel mai caracteristic în viața individului? Aci vom face iarăși o analogie cu fotografia: să zicem că un tânăr student se duce să se fotografieze, după ce a dat un examen la care a căzut; fotografia redă chipul așa cum este, dar în dispoziția sufletească în care se găsea el atunci. Studentul peste câtăva vreme se consolează și după ce face o plimbare agreabilă, se fotografiază din nou. Care e caracteristică? Prima fotografie sau a doua? Nici una nici cealaltă. Dacă însă se duce la un pictor, bun portretist, acesta îi prinde aspectul lui fizic, expresia lui, în 20—30 de ședințe, în 20—30 de zile diferite. Ş'atunci portretistul va extrage din sinteza acestor momente adevăratul caracter al persoanei și va realiza un portret care să-i redea expresia adevărată.

Odată precizate aceste două observații critice, țin să vă atrag atenția asupra faptului că aceste lacune ale experimentului aplicat la studierea individualității, nu privesc experimentul, care se referă la programă și metodă. Pentru ce?

Știm că o programă și o metodă nu pot fi controlate prin o experiență de o zi sau de o săptămână, ci numai printr'o experimentare continuă de cel puțin un an școlar. Prin urmare se înlătură pericolul acela al rapidității; este o experiență de lungă durată, care aproape ne face să o denumim observare experimen-

www.dacoromanica.ro

tală, căci are şi caracterul observării de lungă durată şi caracterul experimentului, fiind o observare provocată intenţionat.

Al doilea, nu găsim nici *artificialitatea* experimentului. Pentru ce? Când noi încercăm un program, ştiu elevii că noi vrem să facem o experienţă? Elevul urmează cursurile după programul stabilit şi nu are de loc impresia că se face o încercare asupra lui; viaţa sufletească se desfăşoară în mod normal.

Prin urmare, înlăturăm şi artificialitatea şi rapiditatea.

Câteva exemple. Voiu da, mai întâi, câteva din numeroasele experimente asupra programei şi metodei, făcute în străinătate. Vă dau două cazuri importante, care de altfel au avut repercusiune şi asupra învăţământului românesc: Unul este făcut în America şi poartă denumirea de Winetka, pentru că acest experiment s'a făcut prima dată într'o localitate din America, Winetka. Al doilea poartă numele de sistemul Mannheim pentru că s'a experimentat prima dată în oraşul Mannheim, din Germania. Cel dintâi cu privire la program, cel german cu privire la program şi metodă. Iată în două cuvinte ce dorea experimentul Experimentatorul pornea dela consideraţia că elevii noştri pot să manifeste un ritm de activitate diferit la diferite obiecte de învăţământ, după înclinaţiile lor personale. Prin urmare se ia în consideraţie *calitatea* aptitudinilor. Spre exemplu un elev are aptitudini speciale pentru studiile abstracte, cum ar fi matematica, şi atunci la matematică va manifesta un regim de activitate mai rapid şi mai intens, decât, spre exemplu, să zicem, la limbile clasice sau studiile literare în general; un alt elev, din contra, are aptitudini pentru studiile umaniste, la studiul limbilor şi la literatură, va manifesta un ritm intens şi va desvolta mai multă activitate. Ce facem cu aceşti elevi? Dacă a rămas unul repetent pentru că a luat la trei obiecte 3 şi la

www.dacoromanica.ro

altele 10, îl lăsăm să repete clasa? S'a zis: *nu*. Va merge la fiecare obiect în ritmul lui, așa cum îi dictează aptitudinile sale individuale. Va putea să fie cel mai înapoiat la matematici și primul la literatură și limbile clasice sau invers. După experimentarea făcută cu acest program, s'a constatat că, aplicându-l, nu se poate respecta una din condițiile cele mai importante ale constituirii unui program școlar și anume: corelația obiectelor de învățământ, care constituesc programa unei clase. Dacă elevul este la istorie în clasa 2-a, la limbile clasice în a 4-a, la matematici a 6-a, cum poți să faci corelația? De sigur că este imposibil. Ideia aceasta a dus însă la un rezultat practic foarte important și acest rezultat s'a încercat și la noi. S'a zis: pentru a nu destrăma acea țesătură care constitue corelația materiei în învățământ a unei clase, elevul să execute programul împreună cu toți colegii săi; se va distinge mai mult la unele obiecte, mai puțin la altele. Insă, la obiectul care îi este lui cel mai drag, la acela îi dăm ore speciale, în afară de program și atunci el împreună cu colegii lui care au aptitudini în aceleași direcțiuni, constituesc ceeace numim o *comunitate de muncă;* lucrează împreună sub direcția profesorului respectiv, dar în ore speciale. Unii la lucrări practice, alții la matematici, alții la lucru manual, ș. a. m. d. Această ideie a comunităților de muncă în învățământul secundar s'a încercat și la noi și a dat rezultate destul de bune.

Iată cum, prin experimentarea ideii acesteia americane, s'a ajuns la o concepție bună și ușor aplicabilă.

Concepția cealaltă, care se referă și la program și la metodă, are în vedere tot aptitudinile elevilor, nu însă după calitate, ci după *grad;* adică avem în vedere gradul de inteligență al elevilor. In aceeași clasă putem să avem elevi normali, mijlocii, adică acei care constituesc de obicei marea majoritate a clasei; apoi elevi — mai puțini la număr — subnormali, cu alte

www.dacoromanica.ro

cuvinte elevii a căror desvoltare intelectuală e sub vârsta lor, întârziați în desvoltarea lor sufletească; constatăm deasemenea că sunt câțiva elevi care au o dotație supra normală, care depășesc vârsta lor. Vom avea atunci normali, subnormali și supranormali. Este bine ca în fața acestor trei categorii, atât de deosebite de desvoltare graduală a inteligenței, să aplicăm același program și aceeași metodă? Desigur că nu. Și atunci, s'a zis: să-i separăm, fie în școli diferite, fie în clase paralele. Am clasa X, să zicem a II-a, care prezintă aceste trei tipuri de elevi. Voiu lăsa o clasă cu număr mare de elevi pentru cei mijlocii și cu aplicarea metodei obișnuite; o clasă de supradotați, — de obicei dela mai multe școale — și o clasă de subnormali paralelă cu clasa normală. In această direcție s'au făcut și la noi unele experiențe — mai ales în înv. primar — care au dat rezultate satisfăcătoare.

Vă mai citez — pentru a încheia cu schițarea pedagogiei experimentale — câteva exemple din învățământul nostru secundar. Când s'a făcut revizuirea programei învățământului normal, prin 1924—1925, am propus în comisiunea de programe să se introducă la filosofie și pedagogie un curs de *enciclopedie filosofică*, în care să se trateze problemele metafizice. Eu experimentasem acest sistem și obținusem rezultate foarte bune. In definitiv, elevul care se găsește în pragul Universității își pune întrebarea: Care este esența lumii, dacă există Divinitate ș.a.m.d. Aceste probleme, dacă sunt tratate cu toată prudența metodică, se pot obține rezultate bune. Pe baza experimentării mele, am propus deci introducerea Enciclopediei filosofice, însă consiliul general al învățământului mi-a respins propunerea. N'am dezarmat însă și am repetat experiența cu normaliștii care pătrunseseră la universitate în anul preparator al Secției pedagogice și am ajuns la aceleași rezultate bune ca în

www.dacoromanica.ro

trecut. In 1928 când s'a refăcut programa învățământului secundar, am reușit să obțin 8 sau 10 lecțiuni, iar apoi o oră pe săptămână pentru Enciclopedie, ceeace dă 20—25 de lecțiuni, în care se poate face lucru serios.

Alt exemplu: Poate ați auzit discutându-se problema dacă în programa învățământului secundar educația morală, de care se face astăzi cu drept cuvânt atâta caz, și mai ales instrucția morală, să fie făcute numai de preot, — preotul trebue să facă morala creștină — sau să le facă și profesorul de Filosofie.

Principial am fost totdeauna de acord ca profesorii de filosofie, psihologie, sociologie etc. să facă și morala. Insă ce morală? Se știe care este etica, cu care ies unii dintre licențiații noștri în filosofie. O etică utilitaristă. Vreți morala aceasta, care îndeamnă să facem binele fiindcă ne este folositor sau pe cea idealistă, care prețuește binele pentru valoarea lui și fiindcă e dictat de conștiință, nu pentru folosul practic?

Așa dar am socotit că rezultatele vor fi dubioase și, împreună cu alți membri ai unei comisiuni de revizuire a programelor, am stabilit acest raționament: Sau profesorul de filosofie va face o morală tot cu caracter creștin, cum o face preotul și în cazul acesta vom dubla același curs de morală; sau profesorul de filosofie va face un curs de etică diametral opus celui de morală creștină și în cazul acesta, datorită contradicțiilor, vom provoca la elevi scepticismul moral. Iată de ce: până atunci când universitatea va înțelege că în facultățile de Litere și Științe are datoria să-i pregătească pe tineri și pentru nevoile învățământului secundar, și ca atare să le inspire acestor viitori educatori o etică idealistă, iar nu utilitaristă, să lăsăm să facă preotul morala creștină și profesorul de filosofie restul disciplinelor filosofice. Au fost insistențe atât de multe, încât s'a admis să facă Etica și profesorul

www.dacoromanica.ro

de filosofie. Ne găsim în faza de experimentare. Să vedem roadele şi apoi să luăm o hotărîre definitivă.

Şi acum vreau să vă citez două experimente din domeniul metodelor, tot în învăţământul nostru. Poate că aţi auzit că în educaţia morală se vorbeşte mult de *sistemul disciplinei libere*. In loc ca elevul să poată să execute anumite acte ce i-au fost impuse, de frica pedepsei; să execute aceste acte *din convingere*. Adică, în locul supunerii prin constrângere, să obţinem supunerea prin convingere, iar după convingere, să trecem la fapte prin *exerciţiu de voinţă*. Va să zică, disciplina voită de conştiinţa elevului. N'am inventat-o noi; este o concepţie care s'a experimentat în Germania, Elveţia, America şi s'au obţinut rezultate bune. Ne-am zis deci: s'o experimentăm şi la noi. După ce am făcut eu două experienţe cu rezultate bune; am provocat pe un elev al meu, profesor secundar şi pe un alt elev, care este profesor la şcoala normală, să facă şi ei aceste experimente, atât în învăţământul secundar, cât şi în şcoala primară. Pe baza rezultatelor obţinute, am cerut răspândirea acestei metode.

Şi acum vă citez dela noi un caz mai curios de experimentare a metodelor. Este vorba de aşa z'sa *cutie de scrisori*, în special pentru elevii de curs superior. Elevii de curs superior — şi într'o mare măsură şi fetele — trec prin anumite crize sufleteşti. Probabil că diversele evenimente petrecute la unele licee sunt datorite şi faptului că dascălii n'au fost atenti în observarea acestor stări sufleteşti, care se produc dela vârsta pubertăţii înainte. Sunt cazuri în care elevul, ori câtă simpatie ar avea faţă de profesori, nu îndrăzneşte să pună anumite întrebări şi să facă anumite mărturisiri. Nu îndrăzneşte mai ales în faţa profesorilor, dar nici în faţa co'egilor şi atunci s'a instituit această cutie de scrisori. Sub un număr sau o literă oarecare elevii îşi fac mărturisirile şi le depun în cutie. Profesorul desvoltă temele pe care le pun

www.dacoromanica.ro

aceste întrebări, în faţa clasei, dacă e posibil, — fără să numească pe cel interesat pe care nici nu-l cunoaşte de altfel. Când nu e cazul să desvolte în clasă, tema pusă, caută să încurajeze pe autor să vină la el pentru a-i da îndrumări, sau îi răspunde în scris, tot la cutia de scrisori a clasei.

Vă citez câteva din chestiunile puse. Experimentul s'a făcut în clasele ultime ale unui seminar teologic. E important să ştiţi că e vorba de un seminar teologic.

O primă întrebare: dacă cineva şi-a călcat grav cuvântul de onoare, poate să mai trăiască sau trebue să se sinucidă? Evident că tema aceasta a fost tratată în clasă şi s'a arătat cum poate cineva să repare o greşeală atât de gravă, fără ca să-şi ia viaţa.

Altă întrebare: dacă există Dumnezeu? Elevul în clasa 7-a, care peste un an termina seminarul şi care după câtăva vreme devenea preot, întreabă dacă există Dumnezeu!

In sfârşit o sumă de chestiuni care privesc o problemă foarte delicată, dar foarte importantă a timpului nostru: *viaţa sexuală*. Sunt elevi care pun întrebări foarte serioase în privinţa vieţii sexuale; nu trebue dispreţuiţi, ci îndrumaţi. Iată o experimentare care ar părea bizară. Dar dacă rezultatele se constată a fi bune, înfiinţarea acestor cutii de scrisori, ar putea să ducă la foloase practice considerabile.

Inainte de a încheia această prelegere vom menţiona numai câteva puncte de trecere către un alt curent al pedagogiei contemporane.

C. **Pedagogia activistă.**

Curentul pedagogiei activiste este foarte vechiu *în* teorie.

Dvs., ca profesori, aţi auzit cu toţii — ca să vă dau un exemplu — de metoda socratică în învăţământ; însuşi numele ne trimite la Socrate, care a trăit înainte de Christos. Din pedagogia modernă a secolelor tre-

www.dacoromanica.ro

cute, am putea cita ca activişti pe Rousseau, Pestalozzi etc. In ce priveşte practica şcolii active *în învăţământ*, ea se realizează deabea în secolul nostru.

Iată de ce zic atâţia: şcoala activă sau nouă; nouă în practică.

Cum se face că dela concepţia teoretică s'a trecut abea acum la practică?

Am arătat cum unii pedagogi contemporani — şi în special Lay — prin cercetările care le fac, în mod experimental, au stabilit că cea mai importantă, cea mai esenţială pornire a sufletului copiilor şi a tinerelului, este *pornirea spre activitatea productivă, creiatoare*.

Dar atunci şcoala trebue să pună accentul tocmai asupra acestei activităţi productive şi creiatoare. De aceea zice Lay: Nu numai impresia, ci prelucrarea şi activarea prin lucrări, fie spirituale, fie materiale, trebue să fie scopul şcoalei active. Prin urmare, se face tranziţia directă dela pedagogia experimentală la şcoala activă.

www.dacoromanica.ro

Pedagogia activistă şi psihanalitică.

La sfârşitul prelegerii anterioare am arătat cum dela pedagogia experimentală se face tranziţie spre curentul şcoalei active şi am atras atenţia, în mod special, asupra pedagogiei experimentale a lui Lay, care a scos în evidenţă cele trei procese — impresie, prelucrare şi expresie — care se produc când luăm contact cu lumea din afară.

Acum, continuând ne vom întreba; mai întâi, ce se înţelege precis prin şcoala activă? al doilea: care sunt concepţiile mai importante, şi al treilea: câţiva reprezentanţi mai de seamă ai şcoalei active.

a) Când zicem şcoala activă ar însemna că există şi o şcoală inactivă. In realitate, în orice şcoală se lucrează, orice şcoală este activă, deci nu avem să facem o deosebire între activitate şi inactivitate, sau activitate şi pasivitate. Când vorbim de activitate putem înţelege o *activitate receptivă* şi *reproductivă*, sau o *activitate productivă şi creiatoare*.

Primesc cunoştinţe dela alţii şi le reproduc, deci reproduc ceeace am primit; aceasta caracterizează activitatea şcoalei vechi: o activitate receptivă, reproductivă. Dacă, din contra, vorbesc de o activitate *creiatoare*, am caracterizat adevărata şcoală nouă activă. Şcoala veche transmitea cunoştinţe pe care elevii le reproduceau, iar şcoala nouă caută să provoace pe elevi la creiaţiuni, atât în timpul lecţiunii cât

www.dacoromanica.ro

şi în lucrările lor particulare. Aşa trebue înţeleasă activitatea.

b) Acum, pornind dela această noţiune, vom ajunge la două concepţiuni deosebite. Unii au spus: dacă este vorba ca elevii să se producă prin diferite realizări personale, acestea trebue să aibă un caracter practic material. Elevii, spre exemplu, au învăţat ceva la botanică sau la fizică, ei să facă aplicaţiuni în grădina şcoalei, să lucreze ceva în atelierul şcolar: *lucru manual*. Cu alte cuvinte: producţia personală a elevilor să se realizeze prin intervenţiunea activităţii fizice şi muşchiulare.

Iată de ce această concepţie a şcoalei active, care înţelege să acorde preponderenţa lucrărilor practice, a fost denumită şi *concepţia materialistă* a şcoalei active.

Acesteia i s'a opus o altă concepţie: Noi nu suntem activi în sensul productiv creiator, numai când desfăşurăm o activitate fizică muşchiulară. Oare intelectualul, care stă la birou şi lucrează cu mintea, sau elevul care e pus să rezolve anumite probleme, nu pot face o activitate creiatoare?

Deasemeni, elevul care face o compoziţie proprie, nu este activ productiv? De sigur că este activ *în domeniul intelectual*. Astfel se produce un curent al şcoalei active, care pune accentul pe activitatea spirituală.

Reprezentanţii acestei şcoli care poate fi numită şi *intelectualistă* — caută să obţină două realizări diferite. Una în timpul clasei: când profesorul îşi predă lecţia cea nouă, în loc să transmită el ideile cele noui, caută — acolo unde se poate bine înţeles — să provoace pe elev să descopere el ideia nouă. Aceasta este cunoscuta metodă socratică. Apoi, dacă elevii au produs ceva nou în timpul lecţiunii, dacă au ajuns la stabilirea unor reguli sau legi ştiinţifice, pot să le dau lucrări de aplicare, pe care ei le *execută acasă*

www.dacoromanica.ro

şi le prezintă profesorului pentru control. Acesta este cel de al doilea aspect.

Prin urmare cunoaştem până acum două concepţii ale şcoalei active: Cea materialistă şi cea intelectualistă. Nici una, nici cealaltă nu reprezintă cea mai înaltă concepţie a şcoalei active. Trebue să admitem ca definitiv triumful unei a treia concepţii: *şcoala activă integrală.*

Ce se cuprinde în această şcoală activă integrală? S'au găsit oameni de şcoală, care să conexeze primele două concepţii; şcoala activă integrală ar fi în acest caz o sinteză a lucrului manual cu cel intelectual.

Totuşi această sinteză a activităţii intelectuale cu activitatea practică, nu ne duce la ceeace înţelegem noi astăzi prin «şcoala activă integrală». O şcoală activă, ca să fie integrală, trebue să facă apel la activitatea productivă a elevilor pe toate domeniile, nu numai pe cel fizic şi pe cel intelectual.

In domeniul educaţiei morale şi religioase, şcoala activă pune în acţiune toate funcţiunile sufleteşti. Astfel: apelez la intelect când vreau să conving pe elev de valoarea principiilor morale; apelez la voinţă, pentru a-l determina pe elev să facă exerciţii de voinţă, punând în aplicare principiile, pe care le-a adoptat cu propria sa conştiinţă. Ii conving pe elevi, spre ex. că principiul stăpânirii de sine este un principiu moral, care trebue aplicat continuu şi întărit prin exerciţii de voinţă.

Punerea în practică a exerciţiilor de voinţă este o problemă neglijată prea mult în practica şcoalei noastre. Dar, tot în legătură cu educaţia morală şi religioasă trebue să punem în activitate şi sentimentul.

Cum vom proceda? Vorbindu-i de *sentimentul de iubire a aproapelui* (evident că se poate vorbi de acesta şi la ora de religie, în legătură, spre exemplu cu viaţa şi activitatea lui Iisus Christos), îl vom face

www.dacoromanica.ro

pe elev să și trăiască acele *sentimente*, ori de câte ori această trăire e posibilă.

Inițiatorul acestei metode în pedagogie este Rousseau.

Rousseau spunea: dacă vrei să cultivi sentimentele morale, pune-l pe om în fața suferințelor omenești.

In fața oamenilor bolnavi, în fața oamenilor săraci, el va *trăi* sentimentul de milă.

Ei bine, în școală nu sunt elevi săraci, nu sunt elevi care se îmbolnăvesc și care se bucură când se interesează cineva de ei? Indemnând pe elevi să ia parte activă la suferințele colegilor lor, consolându-i și ajutându-i, îi fac să trăiască sentimentele altruiste.

In sfârșit, *în domeniul estetic*. Profesorul de desemn se mărginește adeseori a aduce un model de gips, pe care elevul îl copiază, la muzică se reproduce o melodie. Aceasta nu este educația estetică în spirit activist.

In școala activă, educația estetică are două sensuri: întâi facem pe elev să trăiască emoția estetică; îl deprindem pe elev să contemple opera de artă. Or, când contemplăm o operă de artă, ea nu devine pentru noi frumoasă, decât dacă o însuflețim cu propriile noastre stări sufletești, în special cu sentimente.

Sentimentul durerii, spre exemplu, reprezentat într'o operă de artă, îl proectăm noi asupra operei de artă. Acela care contemplă opera de artă, *dă ceva din sufletul lui*. De aceea în fața aceleiaș opere de artă, unul este profund emoționat, altul indiferent, iar un al treilea este poate, chiar rău impresionat.

Gândiți-vă numai în muzică, câți pot să înțeleagă pe Parsifal al lui Wagner.

Prin urmare când contemplăm opera de artă suntem activi.

Al doilea: îl provocăm pe elev să creieze cu imaginația lui, prin ceea ce numim desemn din imaginație. In paranteză fie zis, și în domeniul muzical sunt

www.dacoromanica.ro

oameni de şcoală care nu fac altceva decât să pună pe elev să repete o melodie; dar şi acolo, pot să-l îndemne pe elev să creieze ceva, punându-l să exprime prin sunete, diferite sentimente: bucurie, întristare, etc.

Ei bine, când vom provoca toate aceste forme de activitate fizică şi sufletească, atunci am făcut *şcoală activă integrală.*

Pentru a încheia cu noţiunea — de şcoală activă integrală — mai dau următoarea lămurire: integralismul şcoalei active trebue să fie privit din două puncte de vedere. Intâiu în sensul că ea se adresează la *toate funcţiunile fizice şi sufleteşti* ale elevilor.

In al doilea rând, şcoala activă integrală are în vedere *toate ramurile de educaţie:* intelectuală, fizică, morală, religioasă, estetică etc. In acest dublu sens, putem vorbi de şcoala activă integrală.

c) Acum voiu cita câţiva *reprezentanţi* ai şcoalei active.

Sunt foarte mulţi, dar ne vom mărgini la doi, — care sunt *cei mai caracteristici.*

In primul rând, Kerschensteiner [1]), care, fără să nesocotească importanţa şcoalei active integrale, înclină spre ceeace am numit şcoala activă materialistă.

Menţionăm, ca o a doua notă caracteristică a concepţiei lui Kerschensteiner, că el nu uită să menţioneze contribuţia ce au adus-o Pestalozzi, Fröbel şi alţii în domeniul şcoalei active.

In al treilea rând, Kerschensteiner cere introducerea lucrului manual, cu caracter profesional în şcoala primară, deoarece majoritatea oamenilor activează în profesiunile manuale.

1) *G. Kerschensteiner,* fost inspector şcolar şi profesor onorific al Universităţii d'n München. Lucrări interesante pentru problema noastră: Begriff der Arbeitsschule; Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung: Begriff des Charakters u. Charaktererziehung: Theorie der Bildung.

www.dacoromanica.ro

In al patrulea rând, crede că prin lucru manual se ajunge la trezirea forțelor creiatoare ale sufletului.

Prin urmare, el vrea să dea mai multă atenție activității practice decât celei teoretice, chiar când este vorba de stimularea creiației spirituale, lucru care poate fi contestat.

Nu putem zice că lucrul manual ajută la stimularea forței creiatoare *mai mult* decât activitatea intelectuală.

In al cincilea rând, Kerschensteiner, face legătura strânsă între activitatea practică și educația cetățenească. E un merit al lui Kerschensteiner de a fi arătat cum lucrul în comun al elevilor poate provoca un spirit de solidaritate.

Această legătură între educația cetățenească și lucrările practice ale elevilor, este foarte importantă în pedagogia lui Kerschensteiner, pentrucă introduce activismul și în domeniul educației sociale.

Al doilea reprezentant al școalei active integrale este Gaudig [1]).

El tinde a deslega școala activă de munca manuală. Fără a dispreți munca manuală, stabilește ca principiu de bază al școalei active provocarea activității personale și creiatoare a elevilor în toate domeniile. Deci integralism activ, cu preponderența spiritului asupra fizicului.

Vă mai citez câțiva dintre reprezentanții mai importanți ai școalei active, în alte țări.

In Elveția: Ferrière [2]), în Franța ar merita să fie relevat Demolins. In America, un reprezentant care fiind mult influențat de pragmatism, adoptă școala

1) *Gaudig*, (1860—1923) Profesor la Leipzig. Lucrări pedagogice mai importante: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Didaktische Präludien.

1) *Ad. Ferrière*, pedagog elvețian. Lucrări pedagogice mai importante: L'activité spontanée chez l'enfant, 1922. L'école active 2 vol. 1922. La pratique de l'école active.

www.dacoromanica.ro

activă materialistă: Dewey. In Italia d-na de Montessori, Lombardo Radice, etc.

In ce privește țara noastră, în domeniul pedagogiei teoretice, al științei pedagogice, sunt câțiva pedagogi specialiști, adepți ai școalei active integrale și câțiva diletanți adepți ai școalei active materialiste.

In ceeace privește practica învățământului — nu mă refer la învățământul primar și la cel normal, ci la învățământul secundar — acei care s'au interesat mai mult de școala activă sunt: Spiru Haret, care prin legea învățământului secundar din 1898, cere ca școala secundară să nu aibă în vedere numai de a transmite cunoștințe elevului, ci mai ales de a-i forma mintea. Deci, o *școală mai mult formativă, decât informativă*. In sensul acesta institue el examenul de absolvire în locul bacalaureatului. Colaboratorul lui Haret și predecesorul nostru la catedra de pedagogie, Dimitrescu-Iași, care a fost și primul director al seminarului pedagogic, a introdus această concepție activistă pe domeniul educației intelectuale în învățământul secundar. Se poate afirma că el era activist intelectualist.

Din nenorocire influența acestui curent a scăzut, prin reintroducerea vechiului bacalaureat, care cere un material vast de cunoștințe bine memorizate și nu ține seama de maturitatea intelectuală și de spiritul de sinteză ale candidatului.

De altfel, dată fiind această concepție a bacalaureatului, profesorul de liceu, în cursul superior, este *nevoit* să transmită elevilor un material cât mai variat și mai vast de cunoștințe, neglijând latura formativă a culturii școlare.

Dacă Spiru Haret și Dimitrescu-Iași au căutat să dea școlii secundare caracterul de învățământ formativ astăzi ea devine iarăși informativă prin concepția bacalaureatului.

www.dacoromanica.ro

D. *Pedagogia psihanalitică.*

Tot în cadrul realismului individualist, trecem acum la *curentul psihanalitic,* care pune în lumină manifestările subconștiente ale elevilor.

a) Vă amintesc *ce se urmărește prin psihanaliză.* Din punct de vedere psihologic spuneam [1]), că viața noastră conștientă este continuu influențată de subsolul conștiinței, de anumite manifestări sufletești, care au fost odată conștiente și care din anumite motive au fost *refulate,* au fost respinse sub pragul conștiinței și stau în adâncul sufletului nostru. Ele mocnesc în subconștent.

Noi refulăm de cele mai multe ori anumite sentidin cauza convenienței sociale sau din interese practice. Spre exemplu de câte ori un tânăr și mai ales o tânără nu sunt nevoiți să-și ascundă anumite sentimente, din motive de convenință socială?

Gândiți-vă la un soldat în armată (și mă gândesc mai ales la cei cu termen redus, care au cultură) când este uneori prea aspru admonestat de superiorul său, trebue să-și comprime sentimentele. Tot așa în viața casnică: conflictele dintre soți provoacă deseori atari refulări de sentimente.

Ce se întâmplă cu această stare sufletească și în special cu sentimentul de revoltă? El caută să revină în lumina conștiinței, fie prin izbucniri violente, fie prin deghizare. In ultimul caz el caută să ia un aspect mai puțin ostil convenienței sociale și să apară sub această mască.

Să trecem la ceeace ne interesează pe noi, la aplicarea în domeniul pedagogic.

Să luăm un elev de curs superior, pe care un profesor îl admonestează prea aspru.

In sufletul acestui elev, care nu poate reacționa. se produce un sentiment de indignare și deoarece nu

1) Vezi capitolul: Probleme ale școalei românești.

www.dacoromanica.ro

îndrăzneşte să se revolte, el îl refulează în adâncul conştiinţei lui. Acest sentiment refulat va izbucni însă când va avea prilej.

Un tânăr profesor, elev al meu, a făcut o anchetă cu elevi de curs superior. I-a întrebat de câte ori au fost bătuţi de profesori sau de pedagogi şi ce sentimente au avut, cu acest prilej.

Citãm câteva răspunsuri de ale elevilor:

«Când am fost bătut — scrie un elev de cl. VI-a — am simţit că se naşte în mine o ură nemaipomenită contra acelui domn pedagog. Cum am plecat de lângă dânsul am început să-l blestem, atât în gândul meu, cât şi verbal (tare). Trebue să recunosc că această ură n'am putut s'o sting nici azi şi-i port aceeaş ură pe care i-o purtam ca pedagog.

* * *

«Când am mâncat bătae dela pedagog am simţit o ură întrucât lovise în mine ca într'un bandit. L-am blestemat şi-i promisesem o înghesuială de pumni».

* * *

«Un coleg a adus în internat un aparat de radio, cu galenă, la care, în fiecare seară, chiar după ce suna stingerea, continuam să ascult.

Intr'o seară adormii cu casca la ureche şi nu auzii când a intrat pedagogul pentru inspecţie.

Acesta mă sculă în palme. De atunci, o ură straşnică port acestuia şi cu toate sforţările mele de a mă abţine să nu fiu necuviincios. uneori nu mă pot stăpâni. Cu regularitate, când iese din clasă, uneori chiar fără voe, mormăi printre dinţi o ameninţare şi arunc câte o privire duşmănoasă. De câte ori vorbesc de supraveghetorii de ordine (pedagogi) inima fierbe de mânie (clasa VI-a)».

* * *

«Când m'a bătut un pedagog din cauză că eram vinovat, am simţit o ură contra lui, dar n'am avut ce

www.dacoromanica.ro

face, am tăcut în mine şi n'am zis nimic. Cu toate acestea, în mine tot a rămas aşa ceva, că de câte ori îl văd îmi vine aceeaş excitaţie nervoasă, şi i-aş face ceva să-l necăjesc, cu toate că aş vrea să uit parcă acea palmă dată de el, dar nu pot. O uit un timp oarecare, dar pe urmă iar îmi vine în conştiinţă» (cl. V-a).

* * *

«In timpul când m'a bătut am simţit în sufletul meu o revoltă şi dacă aş fi avut putere l-aş fi luat eu la rândul meu la bătae, dar n'am avut putere şi aşa am tăcut, purtându-i în sufletul meu o ură neîmpăcată. Au trecut de atunci 2—3 ani şi totuşi acum când văd pe pedagogul D. zic în sufletul meu: «Ai să cazi tu odată în ghiara mea». (cl. V-a).

* * *

Interesante sunt deasemeni unele *manifestări deghizate*, care se produc în şcoală, mai ales în şcolile de fete după *epoca pubertăţii*. Aşa, spre exemplu manifestă unele eleve afecţiune către o profesoară sau o colegă mai avansată. — In sfârşit sunt cazuri, când unii elevi care au fost jigniţi devin *apatici*. Nu mai pun niciun interes, niciun entuziasm în toate actele pe care le fac.

Inainte de războiu, pe când eram profesor la Seminarul Nifon, aveam un elev, care la începutul anului se arăta foarte rezervat, inactiv şi închis în sine. Cum nu-l avusesem elev mai înainte, am cerut asupra lui relaţii dela câţiva din foştii lui profesori, care mi-au spus că este un elev slab, apatic, care nu merită multă atenţie.

După câteva luni, cu ocazia unei teme scrise, elevul presupus slab mi-a făcut o lucrare excepţional de bună, pe care am notat-o cu 10, şi asupra căreia, spre a-mi forma convingerea deplină, i-am cerut elevului

www.dacoromanica.ro

unele explicări și comentarii orale, ce au fost edifi catoare.

Această constatare m'a determinat să chem pe elev la o conversație particulară, în cursul căreia l-am întrebat de ce, fiind inteligent și studios, se ține totuși într'o continuă rezervă, tinzând parcă să-si ascundă calitățile și activitatea?

La această întrebare, elevul a răspuns că deoarece de atâta vreme a fost considerat mai întâi de profesori, apoi și de mulți colegi de ai săi ca un element inferior, s'a resemnat și a început și el să creadă că aceia vor fi avut dreptate. După ce i-am arătat că resemnarea, neîncrederea în sine și atitudinea quasi-ostilă față de profesori sunt efectul unor resentimente vechi față de cei, care l-au depreciat, înăbușite în adâncul sufletului, dar totuși active; după ce am scos din nou în evidență calitățile, pe care le revelează lucrarea sa, l-am convins ca, deocamdată cel puțin la mine, să-și iasă din atitudinea rezervată și să lucreze cu tot sufletul. Acest procedeu unic cu încurajările continue pe care, ulterior, le-am acordat elevului, a avut drept rezultat că până la sfârșitul anului el a devenit, nu numai la mine, ci aproape la toți profesorii, unul dintre fruntașii clasei.

O atitudine analoagă se poate produce uneori si la profesori. Să ne gândim la unii profesori care sunt conștienți de valoarea lor, dar sunt nesocotiți de inspectori, care nu știu de multe ori nici ei ce vor.

b) Natural că, în fața unor asemenea manifestări periculoase ale subconștientului, se impun unele măsuri pedagogice.

Mai întâi, vom căuta să evităm pe cât este posibil producerea unor asemenea refulări. — In acest scop vom tinde să înlocuim disciplina bazată pe represiune, printr'o disciplină liberă care cere ca elevul să se convingă de dreptatea noastră de a-i pretinde să facă sau să nu facă anumite acte. Pe cât este posibil, să

www.dacoromanica.ro

evităm disciplina de constrângere, disciplina represivă provocătoare de refulări periculoase şi să aplicăm acea disciplină liberă prin convingere.

Al doilea, trebue să ne gândim la o problemă foarte importantă, care se pune dela vârsta adolescenţei înainte. Este vorba de problema *educaţiei sexuale,* care nu este rezolvată, nici chiar din punctul de vedere psihologic. S'a zis că trebue să îndrumăm această viaţă sexuală, din moment ce începe să se manifeste instinctul corespunzător.

Avem aci deaface cu forţe naturale, care se manifestă cu multă putere şi care tind să-şi impună drep turile lor.

Ce facem în acest caz?

Aci se pune o problemă serioasă, problemă care a fost pusă şi de marele pedagog Rousseau în cartea a patra din Emile, unde se ocupă de psihologia instinctelor şi sentimentelor la vârsta adolescenţei.

Atât moraliştii şi pedagogii, cât şi parte din medici, cred că este bine să amânăm pentru cât mai târziu manifestările instinctului sexual; în nici un caz în cursul învăţământului secundar. Atunci intervine un principiu psihanalitic: sublimarea, adică îndrumarea unei forţe instinctive sau afective, într'o direcţie de manifestare superioară celei proprii. Spre exemplu, dacă pe un tânăr îl îndemnăm să facă cu mai multă intensitate sport, toate acele manifestări instinctive se pot canaliza în această direcţiune.

Deasemenea unui tânăr foarte bine dotat din punct de vedere estetic, îi îndrumăm energia naturală în această direcţiune.

Am apreciat valoarea acestui principiu printr o experienţă făcută asupra unui tânăr din familia mea cu instinct sexual foarte desvoltat, dar care era dotat cu un simţ estetic accentuat. Am reuşit să-l sustrag influenţelor periculoase ale naturii sale şi ale mediului de colegi şi prieteni. L-am făcut să-i placă teatrul,

www.dacoromanica.ro

concertele, să admire operele de artă şi încetul cu încetul şi-a canalizat energia în această direcţiune.

Un alt caz interesant de aplicare a psihanalizei în educarea tineretului, pe care unii dintre noi îl cunoaştem şi din proprie experienţă, e următorul:

Uneori avem deaface cu anumite forţe latente care pot fi şi de ordin intelectual, asociate însă cu sentimente periculoase, am putea zice aproape anarhice. Cei care cunosc studenţimea, ştiu că mulţi tineri sunt îndemnaţi în această direcţie de alţii, care au interese practice; iar studenţii se supun din convingere.

Ce facem în cazuri de acestea?

Aci apare psihanaliza. Vom căuta să scoatem acele forţe latente în lumina conştiinţei şi acolo împreună cu individul căruia ne adresăm să le analizăm cu toată obiectivitatea. Vom reuşi de multe ori să-i convingem şi să-i îndrumăm pe calea cea bună.

A ne mărgini numai la reprimarea manifestărilor periculoase pentru ordinea socială şi pentru viaţa morală a tineretului e necesar, dar nu e suficient. Presiunea exercitată asupra subconştientului ne poate expune la noui surprize din partea vulcanului, care continuă să clocotească în adâncurile vieţii sufleteşti. Numai reducerea sau chiar nimicirea acestor forţe latente, printr'o critică obiectivă povocată de reducerea lor în lumina vie a conştiinţei, ne poate duce la rezultate bune şi de lungă durată [1]).

Am încheiat cu expunerea realismului individual.

2. **Realismul social.**

Ş'acum, foarte pe scurt, să adăogăm câteva cuvinte asupra *realismului social.*

1) *Sig. Freud.* — Introduction à la Psychanalyse; Cinq conférences sur la Psychanalyse données à la Clark University Introduction par Ed. Claparède. Er. Jones. Traité théoretique et pratique de psychanalyse. Answirkungen der Psychoanalysen in Wissenschaft und Leben, herausgegeben: Hans Prinzborn. Zulliger H. Psychanalitische Erfahrung aus der Volksschulpraxis. G. G. *Antonescu:* Psihanaliză şi educaţie. Ed. Casa Şcoalelor.

www.dacoromanica.ro

a) O caracteristică a *realismului individual* era că ia drept punct de plecare *sufletul individului*, al elevului în cazul nostru; *realismul social* va pleca, în ceeace priveşte normele de orientare a tineretului, dela *societate*. In loc să zic: pentru a da unui tânăr cea mai bună îndrumare în viaţă, caut să cunosc individualitatea lui şi îl îndrumez în conformitate cu elementele componente ale acesteia; — voiu zice: în îndrumarea care o voiu da tânărului, mă voiu interesa de cerinţele sociale, de ce nevoi are societatea în acest moment şi îi voiu da îndrumarea necesară spre a se putea adapta cât mai bine realităţilor sociale.

Nu este tot una de a porni dela individ la societate sau dela societate spre individ.

Astfel, spre ex., dacă, pornind dela individ spre societate, descopăr că tânărul X, are aptitudini artistice, îl voiu îndemna să se facă artist, fără să mă preocup de nevoile societăţii.

Dacă însă îmi voi pune întrebarea: în ce mod va putea să răzbată mai bine în societate? atunci voiu spune, să lase arta şi să facă şcoala de comerţ sau de agricultură, pentrucă în aceste direcţiuni se pare că societatea are mai multe nevoi. Deci cerinţele sociale au preponderenţa.

b) **Pozitivismul utilitarist**. Concepţia realismului social în formă mai înaltă şi mai cuprinzătoare o găsim la filosoful *Spencer* [1]) care aparţine, în ce priveşte datele cronologice, mai mult secolului al XIX-lea, dar păşeşte şi în secolul XX. Prin concepţia sa însă putem zice că el aparţine mai mult secolului al XX-lea.

După Spencer, educaţia trebue să se facă în aşa mod. în cât individul să fie mulţumit în viaţă. Un individ însă nu poate fi mulţumit în viaţă dacă nu se poate adapta la mediul social şi natural. Inadaptabilii

1) *H. Spencer*, filosof englez 1820—1903; vezi *G. G. Antonescu*: Istoria pedagogiei.

www.dacoromanica.ro

sunt nefericiți. Se poate susține aceasta pentru majoritatea oamenilor, deși unii indivizi au adoptat concepția cealaltă, după care ești mai mulțumit în viață dacă te conformi celor ce-ți dictează propria ta conștiință și rămâi credincios convingerilor tale personale.

Prin urmare, individul trebue să se adapteze la viața socială și să activeze în domeniul unde societatea are mai multă nevoe.

Spencer se plânge contra faptului că studiile de agrement trec înaintea celor folositoare.

După cum la greci muzica, poezia, retorica, ocupau locul de frunte, tot așa astăzi științele care influențează mai mult activitatea omenească și din a căror aplicare tragem folos, sunt subordonate culturii artistice și literare, agreabilă, dar puțin folositoare. Care poate fi, oare, pentru un tânăr, utilitatea limbilor clasice? Nici în afacerile familiare, nici în cele publice nu-i pot fi de nici un folos. Citațiile latinești sau aluziile la miturile grecești servesc cel mult pentru a-și pune în evidență erudiția: deci podoaba intelectuală. Impunem copiilor noștri studiile limbilor clasice, nu pentru valoarea lor intrinsecă — căci nu au nici o legătură cu viața reală — ci pentru a le forma spiritul conform modei dominante. Cunoașterea limbilor clasice nu le este de nici un folos, dar ignorarea lor i-ar umili în fața lumii culte.

Cea mai mare parte a cunoștințelor ce se dau tinerilor n'are nici o legătură cu activitatea industrială și comercială; și în schimb se exclud din program o sumă de cunoștințe necesare acestei activități.

Intr'adevăr, cu ce-și pot câștiga existența cei mai mulți oameni? Cu producerea, prepararea și distribuția mijloacelor de viață (agricultura, industria și comerțul).

Și de ce va depinde succesul în producerea, prepararea și distribuirea acelor bunuri? De aplicarea, în aceste ramuri de activitate, a unor metode, conforme

www.dacoromanica.ro

naturii speciale a corpurilor utilizate, adică de cunoaşterea exactă a proprietăţilor lor fizice, chimice şi biologice; succesul depinde deci de ştiinţă. Utilitarismul apare aci desăvârşit.

Totuşi Spencer ne-a lăsat pagini admirabile, în care arată ce rol important are ştiinţa pozitivă din punct de vedere educativ. El a insistat deci şi asupra rolului educativ al ştiinţelor pozitive; a evidenţiat astfel însemnătatea acestora pentru cultura formativă.

Ce poate să desvolte mai mult judecata logică deductivă, decât matematica? Ce poate să desvolte mai mult judecata inductivă decât experienţele pe care le-ar face elevii în laborator şi prelucrarea datelor concrete?

Pentru desvoltarea judecăţii, obiceiul — pe care-l datorăm ştiinţelor pozitive — de a trage concluzii din fapte concrete, de a verifica apoi concluziile prin observaţii şi experienţă, e cel mai bun exerciţiu al funcţiunii logice.

Dar influenţa educativă a ştiinţei pozitive nu se mărgineşte numai la domeniul inteligenţei: Dacă contemplăm natura, nu se produc sentimente estetice? Prin contemplarea naturii nu mă apropii de Divinitate?

Ştiinţa are şi o influenţă religioasă, întrucât ajută la înlăturarea superstiţiilor, dar insuflă respect pentru spiritul creiator universal şi arată clar limitele cunoştinţei noastre. Aci se manifestă ideile lui Spencer din filosofie, referitoare la raportul dintre stiinţă şi religie. Indiferenţa pentru ştiinţă înseamnă ireligiozitate.

«Să luăm o simplă comparaţie. Să presupunem un autor care e întâmpinat zilnic cu laude exprimate într'un stil pompos. Să presupunem că înţelepciunea măreţia şi frumusetea operelor sale sunt subiectul neschimbat al laudelor ce i se aduc. Să presupunem că acei ce-i laudă neîncetat operele, n'au văzut decât

www.dacoromanica.ro

scoarţele lor, niciodată nu le-au citit, niciodată nu au încercat să le pătrundă. Ce preţ ar putea avea pentru noi laudele lor? Ce am zice noi despre sinceritatea lor? Şi totuşi dacă ne este îngăduit sc comparăm lucrurile mici cu cele mari, tot astfel se poartă lumea în deobşte faţă de întreaga fire şi de cauza ei» [1]).

In faţa absolutului, ştiinţa însăşi — atât de mândră faţă de tradiţia şi autorităţile omeneşti — e umilă : «Adevăratul savant e singurul om care ştie cât de sus deasupra cunoştinţei şi oricărei concepţii omeneşti stă forţa universală, ale cărei manifestări sunt natura, viaţa, gândirea» [2]).

c) **Regionalismul pedagogic.** Acum, cum se concepe astăzi acest realism social?

Spencer, când a vorbit de adaptarea individului la cerinţele societăţii, s'a gândit *la societate în genere*, dar putem privi principiul adaptării la mediu numai din punctul de vedere al ţării noastre, sau chiar al diferitelor sale regiuni.

Această concepţie poate fi denumită şi *regionalistă*, pentrucă nu ne mulţumim cu o adaptare la nevoile societăţii în general, ci căutăm ca să-l adaptăm pe individ la regiunea din care face parte. Nici măcar nu ne gând'm la nevoile unei naţiuni; nu mai cerem spre exemplu adaptarea unui tânăr român la cerinţele sociale ale neamului românesc; la societatea românească în genere. Căutăm ca să facem această adaptare chiar la regiunea căreia aparţine. Ajungem astfel la un regionalism accentuat, care a şi pătruns în concepţia de politică culturală a unora din politicianii nostri. Aceştia au ajuns chiar la ideia de *localism*.

Esti din cutare judeţ, să te adaptezi la nevoile judeţului. Acestă ideie de regionalism nu ar fi greşită, dacă ar fi aplicată numai când e determinată de legile psihologice.

1) *H. Spencer*, Educaţia intelectuală, morală şi fizică, pag. 81
2) *H. Spencer*, op. cit., pag. 84.

www.dacoromanica.ro

Sunt anume obiecte de învățământ la care, pentru a respecta principiile psihologice și pedagogice, trebue să fim puțin regionaliști; mai ales la începutul învățământului primar. Așa, la științele naturale voiu începe cu fauna și flora mediului înconjurător, în care trăește elevul. La geografie voiu începe cu geografia locului unde se găsește. Nu tot așa vom face în domeniul *istoriei*.

Persoanele și evenimentele istorice trebuesc privite din punct de vedere al valorii lor pentru națiune — considerată ca un tot unitar — nu după regiunea în care s'au născut persoanele sau în care s'au produs evenimentele.

Și dacă un asemenea regionalism este condamnabil principial, în raport cu educația națională el e în deosebi periculos pentru noi Românii astăzi, astăzi când luptăm pentru unitatea sufletească a românilor din diferitele regiuni. Și totuși regionaliștii noștri insistă mult asupra aplicării regionalismului și la istorie.

In domeniul limbii românești, deasemeni trebuie să ne opunem regionalismului sau dacă nu, va trebui să dăm voe în școală transilvăneanului, basarabeanului sau bucovineanului să nesocotească limba literară, vorbind și scriind în dialect. In domeniul religios — căci unii vor să se facă chiar și în acest domeniu regionalism — deasemeni e condamnabil localismul.

Pentru a ilustra exagerările regionalismului citâm câteva rânduri caracteristice din lucrarea unui adept al acestui curent.

„Metoda regionalistă e cu mult mai importantă decât programa însăși. Această metodă cere, nu de a studia diferitele obiecte de învățământ, aplicând principiul intuiției, ci de a studia sub toate aspectele ei viața regională, pe bază de intuiție și experiență personală, și *numai ocazional cunoștințele, care se leagă*

www.dacoromanica.ro

de acestea. Astfel se câștigă temeinic înțelegerea totului».

Regionalismul «à outrance» cere o școală specifică satului, izolată de restul organizării școlare. Se strică în felul acesta unitatea organică a învățământului.

«Programa de învățământ alcătuită pe bază regionalistă, — scrie acelas adept al regionalismului — ar fi variată dela o regiune la alta. Dar aceasta n'ar fi suficient. O programă regională are avantagii numai dacă se întrebuințează o metodă adecuată. Cunoștințele despre regiune, grupate în jurul diferitelor obiecte de învățământ, se vor câștiga în primul rând pe calea intuiției directe și experienței personale. Școlarii vor sta mai multe luni din an în contact cu viața naturii și culturii regionale. In acest timp, elevii vor colecționa elemente pentru organizarea unui muzeu regional, în care trecutul regiunii s'ar îmbina cu prezentul. Pe baza acestui material se vor face studii aprofundate. Chiar și bibliotecile vor avea în mare majoritate cărți cu folklorul regiunii, cu literatura ei, cu știința creiată în cuprinsul ei. Școala și anexele ei ar reflecta astfel ca într'o oglindă întreagă viață regională».

Legiuirile care stăpânesc învățământul nostru, — și mă refer în special la cel primar — admit regionalismul, dar moderat și pur psihologic, așa cum l-am înțeles noi mai sus.

Iată, textul ce găsim în expunerea de motive a legii pentru modificarea unor dispoziții din legea învățământului primar (Aprilie, 1934):

«Fără să-și piarză caracterul unitar, învățământul în aceste trei clase superioare e adaptat regiunii. Școala pregătește nu numai pentru viață, cu trebuințele ei de astăzi, ci și pentru viața regională care variază dela un ținut la altul.

De aceea, Ministerul Culturii Naționale, în înțelegere cu Ministerele de Agricultură, de Comerț și In-

www.dacoromanica.ro

dustrie a întocmit patru tipuri de programe după cele patru ramuri mari de activitate a omului: industrială, comercială, agricolă și de gospodărie de fete.

Cu toată această varietate în adaptarea programelor după trebuințele regionale, școala primară, după legea din 1924, rămâne unitară în tot cuprinsul țării.

E unitară prin scopul și întinderea sa, fiindcă e una și aceeași pentru toți cetățenii, fără deosebire de origină, de credințe religioase, de stare economică sau socială. E unitară prin cuprins sau programă, fiindcă cunoștințele fundamentale (limba română, istoria, geografia țării, învățământul civic și social), care contribue în primul rând la cultura sufletului național, și artimetica, sunt aceleași pentru toate școalele dela sate și orașe și din orice regiune» [1]).

d) Regionalismul exagerat și tinzând spre *localism*, este cea mai periculoasă concepție din domeniul realismului social.

Mulți din adepții acestei concepții susțin că școala satului ar trebui să fie astfel organizată încât săteanul să fie *ținut la sat*. Putem să admitem chiar și școli secundare adaptate la nevoile satelor. Cu alte cuvinte, tinerii dela sate să rămână la țară și conducerea să o aibă numai cei dela oraș. Această concepție considerăm că este greu admisibilă, din următoarele puncte de vedere:

Intâiu, socotim necesar, ca fiecare individ să activeze conform cu aptitudinile sale, deci școala să-l pregătească în direcția în care este dotat dela natură, indiferent de starea lui economică, sau socială. Nu putem adopta o orientare după clasele sociale, ci după aptitudinile individuale.

Al doilea, pentru situațiunea noastră, a țării românești, această concepție este profund *anti-națională*. Și iată de ce este anti-națională: Cine nu știe, că dacă

1) Expunere de motive la legea relativa la modificarea unor dispoziţiuni la legea învăţământului primar, 1934.

www.dacoromanica.ro

astăzi putem vorbi de o Transilvanie românească, de o Bucovină şi o Basarabie românească, aceasta nu o datorăm în primul rând oraşelor, ci satului, căci acolo găsim în masă compactă elementul românesc.

Prin urmare, să căutăm a da posibilitatea unui număr cât mai mare de elemente tinere, bine dotate, dela sate, să meargă spre oraşe, unde ar trebui să aibă la dispoziţie un mare număr de locuri în internatele şcoalelor secundare de diverse categorii. In felul acesta într'o epocă mai mult sau mai puţin apropiată. vom reuşi să desăvârşim românizarea oraşelor.

In fine, fie-mi îngăduit şi un argument de *ordin etic:* Acest mod de a vedea este adeseori şi imoral, pentrucă din întâmplare unii dintre sătenii aceia care, fiind bine dotaţi dela natură şi beneficiind de împrejurări favorabile, au ajuns la situaţii importante în viaţa socială, vor să împiedice de a-şi desvolta aptitudinile şi de a ajunge mai departe, pe sătenii care în viitor şi-ar manifesta aspiraţiile.

Prin urmare, dacă privim chestiunea din punct de vedere naţional şi moral, vom conchide că şcoalele secundare şi superioare trebue să fie deschise tuturor indivizilor bine dotaţi în această direcţie şi care vor să le urmeze.

Aceasta se impune, atât în interesul societăţii, cât şi al indivizilor.

www.dacoromanica.ro

Idealismul pedagogic.

In prelegerile anterioare ne-am ocupat de realismul pedagogic şi anume de cele două forme ale acestui realism pedagogic: forma individuală şi cea socială.

Urmează acum, în această ultimă prelegere să ne ocupăm de *idealismul pedagogic*.

Am văzut că, dacă realismul pune accentul asupra cunoaşterii realităţii şi uneori încearcă să găsească chiar scopul educaţiei în realitate, idealiştii caută să subordoneze realitatea, fie individuală, fie socială, la un ideal.

1. **Idealismul individual.**

A. Vom începe cu idealismul care se referă la individ: *idealismul individual*. Acesta va căuta să stabilească un ideal pe care trebue să-l realizăm, transformând individualitatea naturală.

a) In general, am putea considera ca noţiune de bază a idealismului individualist noţiunea de *personalitate*. Auzim mereu vorbindu-se de personalitate. Ei bine, principial idealiştii individualişti, tind să transforme individualitatea naturală a elevului, într'o personalitate.

Individualitatea, natural, este ceeace găsim dat prin ereditate şi prin mediu. De sigur că uneori se întrebuinţează termenul de personalitate în mod abuziv, spre exemplu, când se vorbeşte de personalitatea copiilor.

www.dacoromanica.ro

b) Să vedem sensul în care se întrebuinţează această noţiune şi mai ales sensul în care poate fi întrebuinţată în domeniul pedagogic şi după sensul ce-i acordăm, vom obţine câteva directive importante în pedagogia contemporană idealistă. Cred că am putea reduce interpretările date noţiunii de personalitate în Pedagogie, la două mai importante.

Prima: personalitate devine un individ din momentul în care, prin prizma unor valori ideale pe care le-a adoptat conştiinţa lui şi în special a unor valori morale, începe să-şi transforme propria sa individualitate naturală. Prin urmare conform cu această concepţie a pesonalităţii, omul începe să devină personalitate, când începe să se cunoască pe sine. Imi cunosc propria mea individualitate naturală: aceasta e prima condiţie.

Al doilea proces: exercit o critică asupra propriei mele individualităţi, cum o dă natura şi mediul prin prizma unor valori ideale, în special morale, având deci drept *criteriu* aceste valori ideale. După ce am făcut această *auto-critică*, începe al treilea proces, care duce spre personalitate şi anume, *auto-transformarea*. *Mă cunosc, mă critic*, în lumina unor norme pe care mi le dictează conştiinţa mea, şi după aceea încep să *mă transform*, în conformitate cu aceste valori ideale pe care mi le dictează conştiinţa.

Aşa dar, această primă înterpretare a noţiunii de personalitate pretinde o *creiaţie de sine, dictată de imperativul conştiinţei noastre morale*. Aceasta este cea mai înaltă concepţie despre personalitate şi credem că din punct de vedere pedagogic este aceea care trebue să fie dominantă şi care nu e permis să lipsească dintr'un sistem pedagogic idealist.

Inainte de a vedea care sunt direcţiunile pedagogice pe care le provoacă această concepţie a personalităţii, să vedem care este a doua concepţie asupra notiunii de personalitate, care, dela început trebue să

www.dacoromanica.ro

vă spun, este admisibilă şi este chiar salutară pentru procesul educaţiei. Insă în domeniul pedagogic aceasta a doua concepţie poate să stea numai alături şi *după* cea dintâi, nu însă singură. Cu alte cuvinte, prima concepţie o putem admite singură; pe a doua e bine să o alăturăm celei dintâi, dar nu este admisibil s'o punem singură drept ideal al educaţiei individuale. Această a doua concepţie în cultura timpului nostru este totuşi cea mai răspândită. Adepţii acestei concepţii zic: *personalitatea este omul creiator de valori culturale.*

Creiaţiunea de valori este, prin urmare, nota caracteristică a personalităţii, în această a doua concepţie.

E destul să vă gândiţi la caracterizarea pe care am făcut-o şcoalei active, ca să vedeţi că nu putem respinge această noţiune. Ziceam că şcoala activă ne impune să promovăm, *să stimulăm forţele creiatoare* şi în special pe cele spirituale ale elevilor noştri. Prin urmare, în spiritul şcoalei active va trebui să admitem această concepţie a personalităţii, care cere ca individul să devie creiator de valori. Nu putem însă, în nici un caz, să admitem ca un sistem de educaţie să tindă a forma din elevi creiatori de valori culturale, fără să-i transforme *moralmente*. Eu îndrăznesc să spun că cea mai înaltă creiatie a omului, este *creiaţia de sine;* când omul a ajuns să facă din sine însuşi o operă morală, a ajuns la cea mai înaltă creiatie. Prin urmare, încă odată, putem admite sistemul idealist având drept ţintă personalitatea morală; precum şi sistemul pedagogic care ar avea ca ideal personalitatea cu dublu aspect: personalitatea morală şi personalitatea creiatoare de valori. Nu admitem, însă, sistemul pedagogic care ia drept ţintă numai personalitatea creiatoare de valori, eliminând personalitatea morală. Acestea fiind zise, să vedem la ce directive au dat

www.dacoromanica.ro

naştere aceste două concepţii în mişcarea pedagogică a timpului nostru.

B. Pornim dela prima: *personalitatea morală*. Aici vom găsi în special două direcţiuni mari pedagogice, una reprezentată printr'un distins pedagog, *Paulsen;* a doua direcţiune, foarte apropiată de cea dintâi, totuşi diferenţiată întru câtva, mai ales în ce priveşte metoda educaţiei; este reprezentată prin *Förster*.

Ideia personalităţii morale atrage după sine următoarele trei noţiuni, fără de care nu putem admite realizarea personalităţii morale şi pe care prin urmare, le adoptă aceste directive, pentrucă ambele au drept ţintă personalitatea morală.

O primă noţiune, este noţiunea de *libertate:* libertatea de a mă conforma comandamentelor conştiinţei mele şi de a-mi alege normele pe care le voiu considera drept bune în viaţă. Noţiunea de libertate sau de *autonomie,* cum i se mai zice în etică, este o noţiune fundamentală pentru formarea personalităţii morale. Nu poţi să fii moral, fără autonomie. Dacă acţiunea pe care o fac eu îmi este impusă din afară, acţiunea mea, bună sau rea, nu are un caracter moral. Caracter moral are, dacă este dictată de propria mea conştiinţă. De aceea filosoful Kant zicea că trebue să deosebim o *moralitate obiectivă*, pe care el o numea *legalitate,* de *moralitatea subiectivă*. Moralitatea obiectivă constă în aceea, că actul este, ca *fapt material,* în conformitate cu anumite norme morale. Chiar din punct de vedere juridic executăm ceeace dictează legea, care trebue să fie în cele mai multe cazuri tot conform cu morala. Când însă, în executarea unui fapt, norma determinantă este impusă de *conştiinţa* mea, atunci avem moralitatea subiectivă, deci autonomie.

A doua, noţiune, subordonată personalităţii morale, este noţiunea de *caracter*. Prin caracter înţelegem în genere *consecvenţă* şi anume consecvenţa din

www.dacoromanica.ro

două puncte de vedere: în primul rând, *raportul strâns dintre convingere şi fapte:* faptele mele să corespundă convingerii mele, ele să fie deci în armonie cu aceeace dictează conştiinţa mea ; consecvenţa dintre convingere şi fapte. Şi în al doilea rând, *consecvenţa în convingere*. Presupunem anume principii, care trebue să conducă în mod constant viaţa morală. Şi această noţiune de caracter este inerentă personalităţii morale şi deci admisă de ambele direcţiuni. Trecem, însfârşit, la a treia condiţiune: pentru ca un individ să se poată conforma de fapt normelor pe care i le dictează conştiinţa sa morală, se impune ca el să reziste unor tentaţii opuse normelor morale. Aceste tentaţii pot avea două izvoare: unele vin dela propriile noastre simţuri, şi acestea sunt poate cele mai puternice şi care vin adeseori în opoziţie cu ceeace dictează conştiinţa. Cine dintre noi n'a trecut prin acele crize, care se produc când conştiinţa te îndeamnă pe o cale, iar simţurile pe alta şi se dă lupta dintre tentaţiile simţurilor şi comandamentele conştiinţei. A doua tentaţie vine dela mediul înconjurător. dela mediul social. Tentaţiile acestea sunt foarte numeroase şi foarte variate. Şi lor trebue să le rezistăm, pentru a ne conforma comandamentelor conştiinţei.

La noi în ţară, în ce priveşte educaţia morală, s'a acordat prea mare importanţă tentaţiilor din afară. reprezentate prin lecturi periculoase, cinematograf, ş. a. m. d. şi nu s'a acordat importanţă condiţiilor interne de rezistenţă la tentaţii. Nu e suficient să eviţi tentaţiile; trebue *să poţi rezista* tentaţiilor când totuşi se vor produce. Şi în domeniul vieţii fizice, nu e suficient să înlături microbii, nici nu poţi totdeauna să-i înlături; totul este *să întăreşti organismul ca să reziste microbilor*.

Acesta este cel mai important element metodic în educaţia morală: *disciplina morală*.

Prin urmare cunoaştem noţiunile de bază. care

www.dacoromanica.ro

susţin personalitatea morală: *Libertate, caracter* şi acea putere de rezistenţă pe care am putea-o numi, *disciplină morală*.

a) *Curentul rigorist*. Ei bine, până aci cei doi pedagogi iniţiatori ai directivelor de care vorbeam, sunt perfect de acord. De aci înainte încep să se separe şi de aceea s'ar putea zice că este vorba de două ramuri, pornind dela aceiaş rădăcină. Şi anume: amândoi sunt de acord că pentru a ajunge la *libertatea morală*, care este caracterizată prin puterea de a te supune comandamentelor conştiinţei şi de a rezista altor tentaţiuni din afară, e *nevoe de supunere*. A zis cândva un scriitor german, că numai prin supunere ajungem la libertate. Intrebarea este acum — şi de aci începe separaţia — această supunere, cum o realizăm noi? *Paulsen*, răspunde : *printr'o educaţie severă*, riguroasă. Elevul trebue să se supună în mod riguros, normelor de conducere pe care i le impune educatorul. Prin urmare norme impuse din afară. Nu s'ar părea atunci că Paulsen reneagă noţiunea libertăţii morale? Nu, căci el zice: autonomia este un ţel de care tindem să ne apropiem, dar nu este realizabilă *dela începutul* educaţiei. *Trebue să învăţi elevul să se supună altora la început, pentru ca mai târziu să se supue sieşi*. După Paulsen nu poate să se supue cineva propriei sale conştiinţe, dacă în copilărie nu s'a supus comandamentelor altora. Aceasta, nu fiindcă Paulsen ar fi fost un om de o severitate excesivă. Paulsen era un om de o blândeţe şi bunătate extraordinară — chiar să trăda prin figura şi prin gesturile lui — dar avea convingerea, că până la o anumită vârstă, individul nu este capabil să pătrundă principiile morale şi să le accepte deci ca bune prin convingere. Nu poţi să aştepţi însă cu procesul de transformare a individului până când sufletul elevului va deveni apt pentru această convingere morală.

www.dacoromanica.ro

Şi atunci impui aceste norme din afară. Prin urmare: *supunerea prin constrângere.*

Paulsen propune trei imperative, care trebue să călăuzească îndrumarea morală:

Intâi: *„Invaţă să te supui»»;* în cazul de faţă, să te supui altora pentru ca mai târziu să te supui propriei tale conştiinţe.

Al doilea: «*Invaţă să te stăpâneşti*», să-ţi stăpâneşti propriile tale capricii pentru a executa ceeace ţi se cere. Nu poţi deveni om moral decât dacă eşti capabil să-ţi stăpâneşti capriciile.

Al treilea: «*Invaţă să faci eforturi*». Orice realizări mai ales în viaţa înaltă spirituală, în domeniul culturii, nu se pot produce decât prin eforturi, prin muncă, prin renunţare, prin abnegaţie. Până nu eşti capabil de eforturi nu eşti capabil de a realiza nimic serios, nimic de preţ; şi fără îndoială că Paulsen avea dreptate în această privinţă. Aceasta este concepţia lui Paulsen denumită „Educatio Strenua»».

b) *Curentul disciplinei libere.* Care e atitudinea celeilalte direcţiuni reprezentată în special prin *Förster?* Disciplina morală adică acea supunere a propriului animal din noi, spre a face posibil triumful comandamentelor morale, această supunere nu este nevoe să ne fie impusă din afară; *suprapunerea aceasta şi-o impune elevul însuşi,* dacă ştim cum să-l educăm Prin urmare, Förster pleacă dela ideia că elevii chiar dela o vârstă timpurie — spre exemplu elevii de curs primar — sunt capabili să înţeleagă anumite principii morale şi să le adopte cu mintea şi inima; iar în momentul când le pot executa, să nu făptuiască de frică, ci prin convingerea ce-i dictează conştiinţa lui Prin urmare, în locul acelei *heteronomii* impusă din afară, pe bază de *constrângere,* cum voia Paulsen. Förster vrea *autonomie prin convingere.* Acestea sunt cele două concepţii.

www.dacoromanica.ro

In locul heteronomiei prin constrângere, autonomie prin convingere.

Şi Förster găseşte această ideie la Kant, care spunea că putem face înţelese elevilor legile, ideile morale, dacă aplicăm metoda cuvenită.

S'au făcut şi la noi o serie de experienţe.

Şi la seminarul meu dela universitate am provocat asemenea experienţe, atât pentru învăţământul secundar cât şi pentru învăţământul primar şi rezultatele au fost destul de bune. Natural, sunt mai bune rezultatele la învăţământul secundar decât la cel primar, totuşi se pot obţine unele rezultate şi la cel primar.

Pornim dela fapte care se petrec în clasă. Când nu avem ocaziune să se prezinte asemenea fapte, pornim dela povestiri morale şi prin interpretarea lor se ajunge la anumite principii, pe care elevul le adoptă şi după ce le-a adoptat, *din convingere*, este pus ca, în manifestarea voinţei lui, să se conforme acestor norme. Prin urmare dela convingerea morală trecem la ceeace numim *exerciţiul de voinţă*. Astfel, spre exemplu, când am făcut eu această experimentare, am discutat cu elevii de curs superior, câteva norme morale, pornind dela fapte concrete, din care multe erau luate din viaţa lor de clasă şi am stabilit normele următoare:

Necesitatea stăpânirii de sine în vorbire. Nesocotirea acestei norme, atrage după sine calomnia, indiscreţia, etc.

Mai departe: «să nu indispunem pe alţii prin propria noastră indispoziţie»; concluzie trasă din discuţii cu clasa întreagă. «Să nu răsplătim răul cu rău» — principiu de morală creştină. «Cea mai bună pedeapsă este iertarea». — «Când răul s'a produs, să nu intervină ambiţia, pizma, îndărătnicia, pentru a putea reveni la sentimente mai bune». Apoi am îndemnat pe elevi să încerce prin exerciţii de voinţă să se con-

www.dacoromanica.ro

forme acestor convingeri morale şi să-şi noteze cazurile de izbândă a conştiinţei lor morale, şi pe cele de înfrângere.

Förster crede că, pentru a realiza acest exerciţiu de voinţă, trebue să apelăm la un element superior în viaţa noastră sufletească, pe care îl numeşte *elementul eroic*. Acesta, îl va determina pe elev să lupte cu sine însuşi, cu tentaţiile, pentru a face să triumfe convingerea morală.

De fapt am putea numi eroism moral tocmai această putere de a se învinge pe sine. Cea mai înaltă formă a eroismului moral este aceea pe care o manifestă spre exemplu, eroii pe câmpul de luptă când sunt puşi să învingă cel mai puternic instinct al oricărei fiinţe: instinctul de conservare de sine. Pentru ce? Pentru a se conforma idealului patriotic.

Evident, aceasta este forma cea mai înaltă, dar sunt forme de învingeri de sine, inferioare acesteia, şi uşor de realizat. In felul acesta crede Förster că putem ajunge, ca în locul disciplinei aspre prin constrângere şi heteronomie, să ajungem la disciplina liberă prin convingere şi autonomie.

Iată dar, că urmărind acelaş ideal, mijloacele pot fi diferite. Adică, tinzând spre o morală absolută, unii cred că se impune o educaţie severă — şi această direcţie e reprezentată prin Paulsen [1]), alţii pretind o disciplină liberă — şi această direcţie e reprezentată prin Förster [2]).

c) Trecem la a doua concepţie asupra personalităţii: la ce a putut da naştere în mişcarea pedagogică a timpului nostru, *noţiunea de personalitate creiatoare de valori?*

1) *Fr. Paulsen* (1846—1908) a fost profesor de filosofie şi pedagogie la Universitatea din Berlin. Lucrări: Geschichte d. gelehrten Unterrichts; Pädagogik; Gesammelte päd. Abhandlungen.

2) *Fr. W. Foerster.* Lucrări: Schule und Charakter; Jugendlehre; Lebenskunde; Lebensführung; Sexuallethik u. Sexualpädagogik; Autorität u. Freiheit; Politische Ethik und politische Pädagogik; Christentum u. Pädagogik; Erziehung u. Selbsterziehung.

www.dacoromanica.ro

S'a manifestat, în special în Germania, în legătură cu această concepție, tendința de a stimula spiritul creiator al elevului, care de altfel e strâns legată și de școala activă. Se produsese în Germania un curent foarte puternic, care la început amenința chiar să devină covârșitor în mișcarea pedagogică germană, pentru *educația prin artă*. Dece oare educația prin artă? Mișcarea puternică în sprijinul educației prin artă, ar putea fi în legătură cu această noțiune de personalitate creiatoare de valori? Desigur și explicația este foarte simplă. Iată de ce.

Mai întâi pentrucă în domeniul estetic, după cum am spus și în o prelegere anterioară, însăși contemplația operei de artă cere un element creiator din partea celui care gustă opera de artă.

Vă spuneam că pentru ca cineva să poată trece prin emoții estetice în fața operei de artă, nu e de ajuns să o intuiască, trebue să transpunem ceva din sufletul nostru asupra operei intuite, în special sentimente, pentru ca să *însuflețim* opera de artă. Mi-am permis să zic, *însimțim,* pentru că în această însuflețire predomină sentimentul. Insăși contemplarea aduce deci un element creiator. Dar atunci când cineva produce el însuși o operă de artă? Cu atât mai mult va fi creiator. Vă atrag atenția asupra unei probleme foarte subtile a cărei soluție nu poate fi decât favorabilă acestei concepțiuni pedagogice, care acordă o importanță deosebită artei în educație.

Creiațiunea nu se manifestă numai în artă, se manifestă și în știință; și atunci, dacă pot să provoc pe elevul meu la creiațiuni artistice — prin desemn din imaginație, compoziții literare etc. — pot să-i provoc și la producțiuni științifice. Aici e problema subtilă: să facem diferență între atitudinea de spirit a omului care creiază o operă de știință și atitudinea artistului care creiază o operă de artă. Omul de știință trebue să aibă spirit de obiectivitate. Ce înseamnă aceasta?

www.dacoromanica.ro

însemnează că el, câtă vreme cercetează o anumită realitate, trebue să aibă puterea de a-și stăpâni pornirile sale subiective, pentru a pătrunde în acea realitate clar și obiectiv. Dacă dela început se lasă condus de imaginație și de subiectivitatea sa, va risca să ajungă la o teorie științifică eronată. Trebue să facem, când e vorba de cercetări științifice, pe cât e posibil, abstracție de eul nostru. Prin urmare, omul de știință trebue să-și înfrâneze subiectul, «elanul eului» Pe câtă vreme un artist care se găsește în fața unei pânze, tot ceeace îi dictează eul lui poate să pună pe pânză. Pânza nu opune nicio rezistență. Artistului îi este nu numai permis, dar cerut chiar, să pună cât mai mult din eul lui; pe câtă vreme în știință obiectul trebue să domine subiectul, deci contrariu artei, unde subiectul este suveran. Manifestarea integrală a forțelor creiatoare, de sigur că o dă mai ușor arta Iată de ce, când e vorba de creiațiuni de valori, fără îndoială că arta are un rol preponderent. De asemeni, când vorbim de școală activă, creiatoare, trebue să dăm educației estetice o importanță mare în școală.

Insfârșit, nu putem trece cu vederea însemnătatea *etică* a artei — și deci a educației estetice — întrucât ea poate stimula *procesul creiației de sine*. Când gustați o operă de artă care vă mișcă profund, n'ați simțit o *elevație morală*, n'ați trecut prin momente care v'au dat impresia că ați fi mai buni decât sunteți în realitate, momente în care vă simțiți superiori eului D-voastră din celelalte zile?

Sub altă formă găsim această ideie la Schopenhauer, care spune că prin artă ne ridicăm mult deasupra greutăților și preocupărilor zilnice.

Eu vă mărturisesc că în special în două ocazii am trecut prin asemenea momente: după ce am ascultat simfonia IX-a de Beethoven și «Parsifal» de Wagner. Asemenea momente de elevație morală — mie

www.dacoromanica.ro

mi le-au dat mai mult muzica, fiindcă am mai multă înclinație pentru arta muzicală. Alții au în fața artei plastice astfel de emoții. N'ați văzut oameni care stau câte o oră în fața unui tablou? Alții au asemenea momente de elevație morală citind o operă literară ș. a. m. d.

Această elevație morală nu vi se pare că este un stimulent puternic a ceeace numim creiație de sine? Dacă am momente în care îmi apar mie însumi mai bun decât sunt în realitate, nu constitue aceasta o tentație către creiația de sine?

Iată cum se pot lega cele două concepțiuni, concepția creiației de sine, ducând spre personalitatea morală, și concepția creiațiunii de valori, ducând spre personalitatea creiatoare de valori.

2. **Idealismul social.**

A. Acum numai câteva date asupra *idealismului social.*

Am văzut că, în general, realismul social caută să adapteze pe individ la societatea *așa cum este ea* și prin aceasta, evident, să facă pe individ cât mai util societății și sie însuși.

Idealismul social pleacă dela o anumită concepție asupra structurii și vieții sociale și către această concepție, care tinde de cele mai multe ori spre un ideal superior și îndepărtat de realitatea actuală, încearcă să îndrumeze tineretul.

a) **Aspectul politic.** In acest curent al idealismului social aș vrea să deosebesc două directive mai importante și anume: una, deși nu cea mai simpatică, pleacă în această precizare a idealului social către care trebue să îndrumăm tineretul, dela o *concepție politică.*

Aceasta, la rândul ei, derivă adeseori dintr'o concepție superioară asupra lumii și vieții.

Dar, oricare ar fi idealul politic, spre care am vrea

www.dacoromanica.ro

să călăuzim viața unui popor, nu putem neglija tineretul, fiindcă o îndrumare a societății nu se poate face fără o îndrumare a tineretului, care reprezintă pe cetățenii de mâine.

Exemple de ideal politic avem destule. Cine nu cunoaște, dacă ne referim la trecut, educația politică pe care o dădeau Grecii tineretului, și în special Spartanii. Ați auzit de legile riguroase pe care le aveau Spartanii pentru apărarea statului; se mergea până acolo că, dacă nouii născuți nu erau destul de sănătoși, erau aruncați într'o prăpastie. Dar să citâm câteva exemple importante din vremea noastră, de ideal politic, care determină întreaga organizare a educației tineretului.

Să ne gândim, spre pildă, la *Rusia Sovietică*. In Rusia Sovietică s'au ridicat împotriva Țarismului reprezentanții și adepții doctrinei marxiste, care fără îndoială are o concepție filosofică la baza ei. (Marx a fost puternic influențat de filosofia și metoda hegeliană). Iată prin urmare pe nouii conducători adoptând un ideal, cu totul deosebit de cel de până atunci. La ce credeti că s'au gândit ei în primul rând? La educația tineretului. Pe cât putem controla din lucrările pe care le avem asupra stării de fapt de acolo, făcute de oamenii care au vizitat Rusia, toată educația tineretului, dela grădina de copii până la Universitate, se face pe baza nouii doctrine. Noi vorbim aici de autonomia universitară; acolo, până la Universitate, toată școala este organizată în vederea sprijinului care trebue dat acestui ideal de organizare socială marxistă cu colorit comunist.

Găsim, mai departe, în Italia, o concepție cu totul alta asupra vieții sociale, concepție așa zisă *fascistă*. Ea a fost sprijinită mult de unul din cei mai de seamă filosofi ai Italiei. *Gentile*, care încă dela început l-a ajutat pe Mussolini la organizarea școlii italiene pentru a fi pusă în slujba idealului fascist.

www.dacoromanica.ro

Şi însfârşit, să ne gândim la ultimul mare fenomen social de astăzi: în Germania, unde Naţional-Socialismul a luat o desvoltare surprinzătoare, a început a se desfăşura o propagandă pedagogică puternică pentru susţinerea acestui ideal naţional-socialist. Cine ia revistele pedagogice ale Germaniei de astăzi, găseşte o mulţime de articole asupra modului cum trebue să se organizeze şcoala în spirit naţional-socialist. Şi tot în legătură cu aceasta s'a pus şi problema raselor. Din toate punctele de vedere putem spune că factorului pedagogic i se acordă o deosebită importanţă în concepţia socială a Germaniei de astăzi.

b) **Aspectul etic.** Al doilea aspect al idealismului social, cel mai interesant, dar cel care a pătruns mai puţin, este *idealismul social etic*, spre deosebire de cel politic de care ne-am ocupat până acum. Nu mai este vorba să impunem un ideal dictat de o concepţie politică, nu mai e vorba să punem educaţia în sprijinul unei organizări politice pe care intenţionăm s'o realizăm, ci este vorba de un ideal superior, de un ideal de societate, care să depăşească cu mult ceeace ne oferă societatea actuală, având drept conţinut: *ordinea morală în viaţa socială*. Către aceasta trebue să tindem. Acest ideal etic presupus cel mai bun, nu-l putem realiza imediat şi pentru el nu avem exemple în societatea de astăzi. Un ideal etic superior, către care privim ca spre un far luminos, de care ne putem apropia dar pe care greu îl putem atinge.

Un asemenea idealism superior cu caracter etic, îl găsim la pedagogul *Paul Natorp* [1]). Cred că acelora din Domniile Voastre, care înclinaţi mai mult spre latura socială a pedagogiei, decât spre cea individuală, în ce mă priveşte, înclin mai mult spre cea indi-

1) *Paul Natorp*, (1854—1924). A fost profesor la Marburg. Lucrări Sozialpädagogik; Pestalozzis Volkskultur; Idealsimus Pastalozzis Sozialidealismus.

www.dacoromanica.ro

vidualã — nu pot să recomand operă mai importantă decât lucrările lui Natorp şi în special lucrările cunoscute sub titlul de «Pedagogie Socială» şi «Idealism Social» precum şi una foarte interesantă care leagă concepţia lui de pedagogia clasică: «Idealismul lui Pestalozzi».

O notă caracteristică pe care ţinem să o menţionăm în pedagogia lui Natorp, este că el caută să derive scopul educaţiei din Filosofie. Dintre disciplinele filosofice el pune accentul asupra următoarelor trei:

Logica, Estetica şi *Etica*. Toate aceste trei. însă, trebue să aibă o rădăcină comună pentru ca să se poată armoniza între ele. Lor le corespunde în viaţa noastră sufletească: gândirea, simţirea şi voinţa.

Logicei îi corespunde gândirea. Esteticei, simţirea şi Eticei, voinţa.

In domeniul culturii le corespunde: logicei şi gândirii: ştiinţa; simţirii şi esteticei: arta; voinţei şi eticei: moralitatea.

* *

N'am pretenţia că v'am dat o expunere completă asupra mişcării pedagogice contemporane. După cum v'am spus dela început: n'avem perspectiva necesară suntem şi noi în mijlocul mişcării. —

Deasemeni timpul ce ni s'a acordat a fost prea scurt. Aş putea însă, să afirm că v'am dat un cadru în care puteţi să găsiţi un loc aproape oricărei concepţii pedagogice contemporane. Acest cadru este:

Realismul individual.

Realismul social.

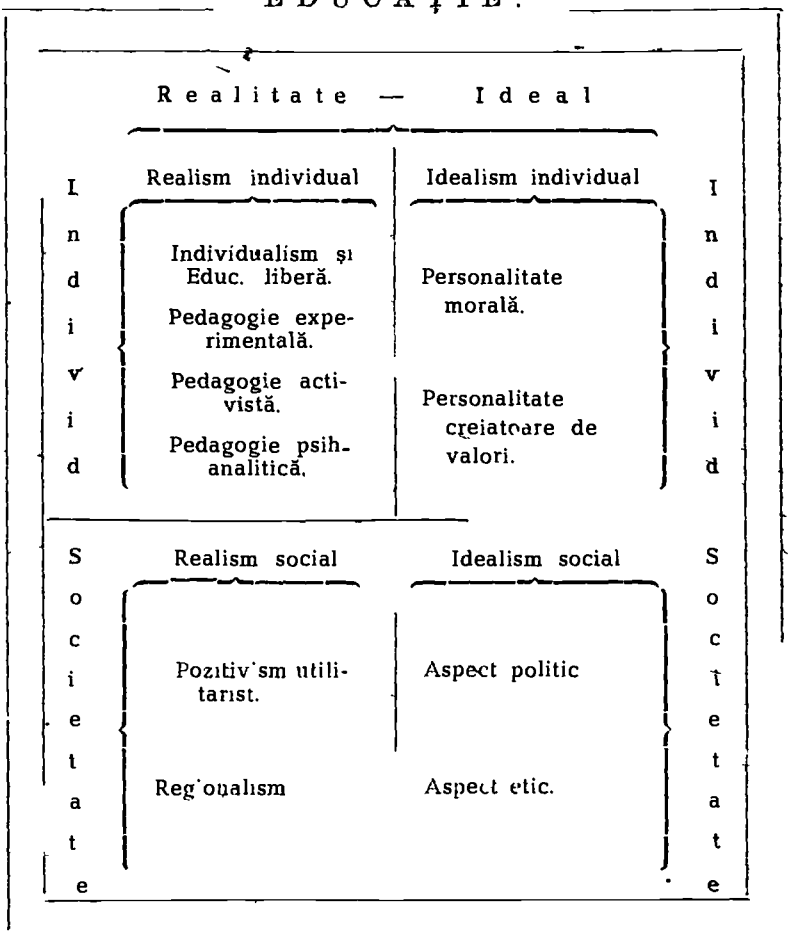
Idealismul individual.

Idealismul social.

www.dacoromanica.ro

CURENTELE PEDAGOGIEI CONTEMPORANE:

EDUCAȚIE:



www.dacoromanica.ro

Goethe filosof şi pedagog [1])

I. Introducere: Valoarea de actualitate, pentru pedagogia contemporană, a pedagogiei lui Goethe. II. Concepţii filosofice cu privire la natură. A) *Care sunt problemele referitoare la natura universului.* B) *Diversele atitudini luate în filosofie faţă de problemele puse de natura universului.* C) *Atitudinea lui Goethe faţă de aceste concepţii. III. Concepţii filosofice cu privire la om. IV. Concepţia lui Goethe asupra tipului uman ideal.* A) *Idealul educaţiei;* B) *Concepţia activistă;* C) *Concepţia individualistă;* D) *Concepţia organicistă;* E) *Raportul individualului cu socialul;* F) *Personalitatea;* G) *Idealul etic.*

I. Deşi din punct de vedere cronologic, Goethe nu aparţine pedagogiei contemporane, putem afirma că din concepţia sa pedagogică, şcoala timpului nostru are mai mult de învăţat decât dela unii contemporani. O mare parte din principiile cele mai importante, la a căror aplicare năzueşte şcoala timpului nostru, şi-au găsit afirmarea în doctrina pedagogică a lui Goethe.

Totuşi, ţinem să facem şi o diferenţă între unele tendinţe ale pedagogiei contemporane şi directivele pe care le dădea Goethe în pedagogia sa. Credem că această diferenţă va veni tot în favoarea lui Goethe.

Sunt pedagogi contemporani, mai ales în domeniul practicei, care obişnuesc să considere unele probleme pedagogice în mod izolat, adică neîncadrate într'un sistem unitar şi neluminate de o concepţie filosofică clară.

Ei bine, la Goethe, în toate principiile sale peda-

1) Conferinţă ţinută la Societatea Institutorilor din Bucureşti, cu ocazia aniversării de 100 de ani dela moartea lui Goethe. Vezi şi G. G. Antonescu: Doctrinele fundamentale ale pedagogiei moderne. Cap. Goethe.

www.dacoromanica.ro

gogice se reflectă o concepţie clară asupra omului, ca fiinţă unitară şi activă precum şi asupra raportului dintre om şi natură de o parte, dintre om şi societate de altă parte.

Vom face dovada celor afirmate:

1. Că o sumă din principiile importante ale timpului nostru îşi găseşte origina în concepţia lui Goethe.

2. Că la Goethe găsim un sistem unitar, fondat pe o serioasă concepţie filosofică.

Pentru aceasta vom schiţa în linii mari concepţia filosofică şi pedagogică a lui Goethe.

Pentru a trata mai metodic această chestiune, ne vom ocupa întâi de concepţia lui Goethe asupra naturii, *asupra universului* şi după aceea de concepţia lui *asupra omului*. In legătură cu concepţia lui asupra omului vom trata şi problemele de ordin pedagogic.

II

A. Dacă ne referim la univers, trebue să ne punem întrebarea: care este atitudinea spiritului filosofic faţă de tainele universului?

Această întrebare o punem, întrucât este vorba să ştim şi care va fi fost atitudinea filosofilor, dinaintea şi din timpul lui Goethe, faţă de problemele metafizice, pentru ca apoi să înţelegem, cum va reacţiona acesta. Care sunt tainele universului? In câteva cuvinte le putem reduce la foarte puţine: Ce este lumea aceasta? In ce consistă èa? Care este substanţa lumii?

O a doua taină: Cum ne explicăm mişcarea şi cum ne explicăm ordinea, armonia în univers, acea mişcare ordonată, armonioasă, care permite omului de ştiinţă ca, studiind natura, să ajungă la stabilirea unor legi, referitoare la această natură.

In fine, am mai putea menţiona o altă taină a naturii: Dacă substanţa, care constitue natura, a fost creiată de cineva, şi de cine a fost creiată?

www.dacoromanica.ro

Dacă odată creiată, mai este îndrumată, sau nu, de cel, care a creiat-o? Este problema divinității.

B. Față de aceste taine ale naturii, filosofia a putut lua următoarele atitudini, pe care le vom găsi și la filosofii dinaintea și la cei din vremea lui Goethe: Unii au avut o atitudine *sceptică*, de îndoială, adică au afirmat, că spiritul omenesc nu este destul de pătrunzător pentru a ajunge până la cunoașterea adâncă a realității.

Spiritul omenesc, prin felul cum este constituit, nu are putința să descopere aceste taine ale universului. Tainele universului, taine vor rămâne pentru mintea omenească.

Această atitudine sceptică poate să ia două forme diferite: Sau rămânem la afirmația că nu putem, cu mintea noastră omenească, să pătrundem tainele universului, sau o a doua formă mai accentuată, mai gravă, este afirmația, că nici măcar nu putem susține, că există o lume obiectivă în afară de noi. Pentru ce? Ce cunoaștem noi din lumea înconjurătoare? Avem o sumă de sensații, care, sintetizate, ne dau percepțiuni, impresiuni asupra lumii înconjurătoare.

Dar ce sunt sensațiile, ce sunt percepțiile? Sunt niște fenomene sufletești, care se petrec în conștiința noastră. Ele ne aparțin nouă. Ce îmi garantează mie, că acestor fenomene sufletești, pe care le numim percepțiuni, le corespunde o realitate în afară de eul nostru? Acesta este scepticismul absolut, care nu permite minții omenești nici măcar să afirme, că există o lume obiectivă, în afară de eul nostru.

O a doua atitudine a spiritului filosofic față de tainele naturii este aceea, pe care în filosofie o numim atitudine dogmatică, *dogmatismul*. In opozițiune diametrală față de atitudinea scepticilor, dogmaticii afirmă, că rațiunea omenească are putința să pătrundă tainele universului, dacă nu este falșificată de anumite

www.dacoromanica.ro

erori provocate de tradiție și de mediul social. Dați libertate rațiunii omenești, lăsați-o să funcționeze liber și ea va descoperi aceste taine.

In cadrul acestei atitudini, pe care am numit-o dogmatică, s'au produs o sumă de concepțiuni filosofice, care, tocmai prin diversitatea lor, dovedesc că dogmatismul nu poate să aibă dreptate. Căci dacă mintea omenească ar putea într'adevăr să descopere tainele universului, atunci cum se face că filosofii diferiți au ajuns la concluziuni diferite asupra aceluiaș univers? Care dintre concepțiunile acestea reprezintă adevărul?

De exemplu: unii au zis că lumea aceasta, în esența ei, este materie: concepția materialistă. Chiar și ceeace cunoaștem noi drept suflet nu este altceva decât o funcțiune a materiei, a sistemului nervos. Alții au zis, din contră, că nu există materie în univers; că în univers nu există decât spirit. Dacă ne gândim de exemplu la Leibniz, vedem că el înlocuește atomul materialiștilor — este știut că materialiștii concep materia împărțită în atomi, — prin niște atomi spirituali pe care i-a numit «monade»; niște entități spirituale. Conexiunea acestor entități spirituale pe care Leibniz le-a numit monade, ne dă nouă iluziunea materiei. De fapt însă, în ultima sa esență, universul este constituit numai din entități spirituale, din monade.

In sfârșit, au mai venit alții, tot dogmatici, care au zis: dar bine, dece să nu fim în armonie cu experiența noastră? Dar experiența noastră ce ne-a dovedit? Că sunt unele fenomene care aparțin lumii fizice, care se petrec în timp și în spațiu și cad sub simțurile noastre. Și că sunt și alte fenomene, care se petrec în conștiința noastră, în lumea noastră internă: idei, sentimente, procese psihologice, care nu ocupă loc în spațiu și nu cad sub simțuri.

Prin urmare, dacă experiența noastră ne pune în fața acestor două categorii de fenomene, pentruce să

www.dacoromanica.ro

nu punem la baza fiecăreia din aceste categorii o substanță diferită, după cum și fenomenele sunt diferite? Așa fiind, acești filosofi ajung la afirmațiunea că universul este compus din două substanțe: spirit și materie (dualism).

In sfârșit, dată fiind dificultatea de a explica influența, pe care spiritul o exercită asupra materiei și materia asupra spiritului, — din cauza diversității enorme dintre aceste două substanțe, din cauza naturii lor, s'a ajuns la o altă concepțiune, care a căutat să prindă avantagiile dualismului de a fi în armonie cu experiența, evitând dificultățile explicării unei influențe reciproce între substanțe diferite și anume la concepțiunea, care admite o singură substanță universală, dar având și atributul întinderii, caracteristic materiei, și atributul cugetării, caracteristic spiritului; deci o singură substanță cu ambele atribute, concepție denumită monistă [1]).

Diversitatea acestor concepții, expuse mai sus, la care au ajuns dogmaticii, este cea mai bună dovadă, pe care au făcut-o ei înșiși, că dogmatismul nu corespunde adevărului, căci încă odată, dacă ar corespunde adevărului, atunci rațiunea omenească ar trebui să ajungă la o soluțiune, iar nu la patru sau cinci soluțiuni diferite.

Trecem, la o a treia atitudine a spiritului filosofic, față de tainele Universului, după care vom vedea ce reacțiune se va produce în spiritul lui Goethe. A treia atitudine a spiritului omenesc este o *atitudine critică* față de subiectul, care studiază lumea obiectivă. Această concepțiune al cărei reprezentant mai de seamă e Kant, a fost denumită criticistă; atitudine critică fiind deci aceea, care vrea să cunoască limitele minții omenești în tendința ei de a pătrunde tainele lumii obiective, tainele universului. Ei bine, la ce concluzii a ajuns această concepțiune criticistă? Ceeace numim

1) Concepția aceasta a fost ilustrată de filosoful Spinoza.

www.dacoromanica.ro

noi cunoaşterea lumii înconjurătoare, — spun criticiştii — cunoaşterea universului, rezultă din două feluri de elemente: unele, care se găsesc în subiectul nostru, iar altele pe care le primim dela lumea înconjurătoare. Prin urmare această concepţiune desparte subiectul de obiect în mod precis şi se întreabă, ce aduce subiectul în domeniul cunoaşterii obiectului.

Şi atunci, constatăm această afirmare, suprinzătoare în întâiul moment pentru cine nu cunoaşte evoluţiunea filosofiei, că obiectul, lumea înconjurătoare, ne trimite un material de impresiuni, dar că acest material este prelucrat de anumite forme apriorice ale minţii noastre.

Dacă vreţi o analogie care să ne facă să înţelegem mai bine această concepţiune, presupuneţi că la o clădire ni se dă materialul: cărămizi, var, lemne. Tot ce trebue la clădirea aceasta ne este dat. Dar planul clădirii, execuţiunea acestui plan aparţine cui? Arhitectului, constructorului. Prin urmare, subiectul primeşte material din lumea obiectivă, dar arhitectul lumii obiective, acela prin care se va pune ordine şi armonie în mişcarea universului, este spiritul.

Vedem, aşa dar, importanţa deosebită dată de criticişti, de Kant, subiectului, în explicarea mişcării universului, a ordinei şi a armoniei din univers. Este suficient să reamintim, că printre formele acelea înnăscute ale minţii noastre, chemate să prelucreze materialul venit din experienţă, se găsesc trei din cele mai importante pentru fixarea legilor naturii: şi anume spaţiul, timpul şi cauzalitatea. Mai sunt şi altele, dar vi le amintesc numai pe aceste trei, deoarece toate fenomenele se petrec şi în spaţiu şi în timp. Prin urmare, tot ceeace se petrece în lumea asta, se petrece în spaţiu şi în timp, sau numai în timp. Dar legătura dintre fenomenele, care se petrec, fie în lumea sufletească, fie în lumea fizică, cine o face? O face cauzalitatea. Intre fenomenele acestea, care se succed în timp

www.dacoromanica.ro

şi unele dintre ele ce se petrec în spaţiu, trebue stabilită o legătură de cauzalitate pentru a ajunge la ordine şi armonie în univers, pentru a ajunge la legi ştiinţifice.

Ei bine, dacă fără timp, fără spaţiu, fără cauzalitate, nu putem ajunge la explicarea ordinei universale şi dacă timpul, spaţiul şi cauzalitatea nu sunt însuşiri ale lumii obiective, ci sunt forme ale minţii noastre, pe care le aplicăm noi acestei lumi obiective, ce înseamnă aceasta? Inseamnă că noi, subiectul, suntem acei, care dăm legi naturii, înseamnă, că toată problema aceasta a lumii organizate, care face posibilă transformarea haosului în cosmos, în universum, toată problema mişcării ordonate şi armonice în univers, o rezolvă cine? Subiectul.

Asa încât s'a putut afirma, că dacă în ce priveşte problema substanţei, Kant a susţinut, că noi nu putem să cunoaştem *natura* lumii obiective, tocmai din cauză că impresiunile, ce vin dela această lume sunt prelucrate de formele înnăscute; dacă nu putem cunoaşte substanţa, ceeace Kant a numit lucrul în sine, — mişcarea universală, ordinea în Univers, rămân subiectului. Armonia universală este opera formelor apriorice. Vedem aşa dar ce sciziune mare face Kant între subiect şi obiect. De «lucrul în sine», nu se poate apropia subiectul. Nu putem şti, ce este lumea înconjurătoare, din cauza formelor apriorice. Legile naturii nu se pot explica *obiectiv*.

Obiectul dă substanţa; subiectul dă legi acestei substanţe.

C. Şi acum, odată arătate cele trei atitudini ale spiritului filosofic faţă de tainele universului, a venit momentul să ne întrebăm, în legătură cu filosofia şi pedagogia lui Goethe: ce atitudine va lua el în faţa acestor probleme?

Dela început trebue să facem o afirmaţie: dacă filo-

www.dacoromanica.ro

sofia timpului, şi cea anterioară lui Goethe a avut tendinţa de a scinda realitatea, până s'a ajuns la această sciziune a criticismului între subiect şi obiect, Goethe a fost acel, care a afirmat cu hotărîre *unitatea*, contra acestor tendinţe de scindare a realităţii.

Goethe a afirmat că între subiect şi obiect, între eul nostru şi lumea obiectivă, între noi şi natură, există o unitate.

Pentru ce?

Pentru că şi *omul şi natura sunt de aceeaşi fiinţă*, sunt alcătuiţi din aceeaşi substanţă, nu poate fi vorba de o sciziune între subiect şi obiect. Nu pentrucă eu dau legi naturii, spune Goethe, ci pentru că sunt de aceeaşi fiinţă cu natura, descopăr în sufletul meu secretul naturii: «Ist nicht der Kern der Natur Menschen im Herzen?» (Nu este oare miezul naturii în inima omului). Da. Pentrucă omul şi natura sunt de aceeaşi fiinţă.

Dacă Goethe a ajuns la această convingere, că între subiect şi obiect există o perfectă unitate, că suntem de aceeaşi fiinţă, — «Wesensgleichheit», (unitate de fiinţă, de natură) — nu trebue să ne închipuim, că a ajuns la această concluzie, aşa cum va fi ajuns Spinoza, care proceda după metoda matematică, pe calea logicei pure, la construirea sistemului său; nici aşa cum a ajuns Kant la construirea sistemului său criticist. Goethe procedează cu totul altfel şi acesta este unul din caracterele fundamentale ale filosofiei sale: Goethe n'a căutat să pătrundă realitatea, deci şi tainele naturii, numai pe calea minţii. Realitatea — spunea Goethe — nu este suficient s'o gândim, *realitatea trebue trăită*.

Goethe a afirmat această unitate, nu făcând raţionamente logice sau cercetări ştiinţifice, care l-ar fi dus la această concluzie. El a făcut această afirmaţie pentrucă, de câte ori s'a găsit în mijlocul naturii, în sufletul lui a vibrat natura şi sufletul lui a vibrat în

www.dacoromanica.ro

natură. S'a produs acea conexiune între subiect şi obiect, care nu este dovedită prin argumente, dar este simţită, este trăită.

In sufletul lui vibra natura, iar bogăţia sufletului lui aducea o contribuţie preţioasă la bogăţia naturii.

Dece un suflet omenesc, cu toate însuşirile lui şi cu tot conţinutul lui preţios n'ar aduce o contribuţie mai mare la îmbogăţirea naturii, decât o pasăre, care cântă?

Ca să înţelegem mai bine această atitudine de spirit, care ne face să simţim, să trăim cu intensitate unitatea dintre fiinţa noastră şi natură, e suficient a ne gândi la deosebirea dintre omul de ştiinţă, care cercetează natura şi observă cu microscopul fiecare gândăcel sau nervură a unei plante şi ciobanul, care, cu fluerul în mână, admiră priveliştea naturii, şi îşi exprimă, prin melodia pe care o fluieră, vibraţiunile sufletului său.

In literatura noastră un simbol frumos de asemenea trăire a naturii, de conexiune trăită între eu şi natură, găsim în frumoasa baladă a Mioriţei. Vedem în Mioriţa, cum sufletul ciobanului, eroul principal, se contopeşte cu natura şi cum, acelaş suflet de cioban, în natură descoperă divinitatea. Omul, natura, divinitatea se găsesc la un moment dat împreună. Eul trăeşte lumea obiectivă, trăeşte divinitatea, o trăeşte intens, nu o gândeşte numai.

Iată cum ajunge Goethe, în locul deosebirii pe care o făcea Kant între obiect şi subiect, la unitatea dintre obiect şi subiect, la unitatea dintre materie şi spirit, la unitatea dintre natură şi Dumnezeu.

Mai mult decât atât. Din moment ce am admis această *unitate de fiinţă* a eului cu non-eul, a subiectului cu obiectul, afirmă Goethe, nu mai putem să facem deosebirea, pe care o făcea filosofia kantiană, între lucrul în sine şi fenomen.

Din moment ce impresiunile, care îmi vin mie dela

www.dacoromanica.ro

lumea obiectivă, dela lucrul în sine, spunea Kant, sunt transformate de subiectul meu, eu nu cunosc decât aparența lumii în sine, fenomenul, și nu lucrul în sine.

Goethe zice: nu mai facem această deosebire între fenomen și lucrul în sine, pentrucă putem trăi substanța lumii.

Nichts ist drinnen, nichts ist draussen.
Das was innen, das ist aussen.
(Nimic nu este înăuntru, nimic nu este afară.
Pentrucă ce este înăuntru, este și afară).

Sau alte versuri ale lui Goethe, care exprimă aceeași ideie:

Natur hat weder Kern noch Schale.
Beides ist sie mit einem Male.
(Natura nu are nici miez, nici coajă
Ea este ambele laolaltă);

Coaja, după cum se vede și din versurile de mai sus, care ar corespunde fenomenului și miezul, care ar corespunde lucrului în sine, se contopesc, sunt ambele laolaltă. Goethe nu desparte fenomenul de lucrul în sine, ci le contopește.

Filosofii de până la Goethe separaseră obiectul de subiect. Obiectul, adică natura, filosofii îl separaseră în natură și Dumnezeu, iar subiectul îl separaseră în trup și suflet. Pentru Goethe nu mai există nici unul din aceste dualisme. Subiectul, am văzut că se unește cu obiectul, natura, cu divinitatea. Pretutindeni, în natură, descoperim pe Dumnezeu, chiar în cele mai neînsemnate lucruri. Sufletul și trupul sunt o ființă unitară în subiect. Prin urmare, peste tot unitate.

In ce privește divinitatea, avem de făcut o precizare: deși Goethe afirmă că Dumnezeu se găsește

www.dacoromanica.ro

pretutindeni în natură, deci am avea impresia că are o concepție *imanentă* asupra divinității, totuși în unele fragmente din lucrările sale, Goethe afirmă și transcendența lui Dumnezeu, adică a unui Dumnezeu mai presus de univers.

Pentru a ne imagina legătura, care s'ar putea stabili între divinitatea imanentă și cea transcendentă, să ne închipuim două cercuri: unul mare și altul mai mic, cuprins în cel mare. Cel mare ar reprezenta divinitatea. Cel mic, cuprins în cel dintâi, ar reprezenta natura. Prin urmare în partea comună cercului mare cu cercul mic, natura se întâlnește cu divinitatea (imanentă). Pe acea porțiune a cercului mare, care nu mai e ocupată de cercul mic, divinitatea este deasupra naturii, este transcendentă. Universul, care tinde mereu spre perfecțiune, pare că ar tinde să-și lărgească acest cerc, pentru a se apropia din ce în ce de divinitate. Goethe va fi gândit poate că vreodată cercul acesta se va mări atât de mult, încât, într'adevăr, natura și divinitatea să fie identice.

O ultimă chestiune, în ceeace privește natura. Am putea să ne punem întrebarea: oare și-a închipuit Goethe, că pe baza acestei unități a subiectului și obiectului, fiecare dintre noi oamenii poate să cunoască lumea obiectivă în întregime, în toate tainele ei?

Nu, nu putem considera pe Goethe atât de naiv. Goethe nu putea rămâne la concepția dogmatică naivă, că fiecare din noi poate cunoaște realitatea întreagă.

De unde pentru Kant natura era «unverständlich», de neînțeles, pentru Goethe era «unverstanden», neînțeleasă. Goethe ajungea la concluzia că Universul se reflectă în diferite moduri în conștiințe diferite și că deci, conștiința fiecăruia dintre noi prinde anumite aspecte ale Universului.

De aceea fiecare om în parte cunoaște lumea, nu falș, dar incomplet și gradual (calitativ) și cantita-

www.dacoromanica.ro

tiv. Toţi la un loc ar cunoaşte-o bine. Dar cum vom putea contribui toţi la un loc — trecuţi, prezenţi şi viitori laolaltă — la cunoaşterea Universului. Aşa fiind, putem spune că deosebirea dintre Kant şi Goethe ar consta în faptul că de unde după Kant nu putem cunoaşte decât fenomenul (aparenţa lucrului în sine), la Goethe, chiar în cele mai mici lucruri şi fapte, putem cunoaşte *ceva din fiinţa lumii*, deci ne apropiem de lucrul în sine.

III

In ce priveşte *omul*, vom constata la Goethe aceeaşi *tendinţă spre unitate*, opusă tendinţei de fragmentare, manifestată de lumea cultă, anterioară şi în parte contemporană lui. Pentru o mai clară înţelegere a atitudinii lui Goethe faţă de om, să vedem care este *tipul omului ideal*, în diverse concepţiuni mai importante şi ce atitudine va lua Goethe faţă de aceste concepţii.

Cine nu-şi aminteşte de felul cum considera biserica creştină medievală pe omul ideal? Omul, în concepţia creştină, dualistă, este trup şi suflet. Din aceste două elemente, singurul care preţueşte, este sufletul. Ceva mai mult. Pentruca să liberăm sufletul, să-i dăm aripi de desvoltare şi înălţare, trebue să reducem la minimum posibil pretenţiunile trupului. Trupul este pedepsit continuu ca să nu aibă pretenţii prea mari la viaţă.

Se ajunge, prin urmare, la o concepţie, pe care o putem numi ascetică, în sensul că ni se cere să renunţăm la multe din pretenţiile vieţii trupeşti, la toate plăcerile simţurilor, pentruca sufletul să poată trăi cu intensitate şi să se poată ridica acolo, unde cere divinitatea. Iată, prin urmare, concepţia asupra omului ideal, pe care o găsim la medievali.

Dacă trecem la concepţia din timpul Renaşterii şi

www.dacoromanica.ro

umanismului, vom avea, un moment, impresia că este vorba de un tip de om unitar; trup şi suflet, cu drepturi egale. Aceasta în teorie. De fapt însă, prin reacţiunea, care se produce în această epocă, imediat următoare evului mediu, faţă de ascetismul medieval, se cade în extrema cealaltă. Cine nu ştie cât de preţuită era viaţa trupului şi a simţurilor în epoca Renaşterii. Cea mai mare libertate era acordată trupului, adeseori în dauna sufletului. Prin urmare, aci găsim o atitudine opusă, în ceeace priveşte concepţia asupra omului. De unde în Evul mediu este preţuit spiritul, în timpul Renaşterii, pare a se manifesta o concepţie unitară, care în realitate acordă însă predominanţa simţurilor.

Dacă mergem mai departe, vom constata, că spiritul recâştigă ascendenţă asupra trupului şi ajungem la o nouă fragmentare a fiinţei omeneşti, în sensul că, dacă acest spirit a rămas dominant asupra trupului, cultura modernă a dat o importanţă deosebită, când unei laturi a vieţii noastre sufleteşti, când altei laturi.

Cine nu-şi aminteşte, din studiul pedagogiei, de suveranitatea pe care a exercitat-o concepţia intelectualistă, care acorda raţiunii logice supremaţia în viaţa noastră sufletească, disprețuind sentimentul şi spontaneitatea naturală a sufletului omenesc. Acesta este cazul la Descartes şi Bacon. Ce a cerut Descartes? Să dăm libertate raţiunii omeneşti, ca ea să descopere singură adevărul. Bacon adaogă: Dacă vreţi să poată descoperi adevărul, trebue s'o purificăm de toate acele influenţe ale tradiţiei, ale prejudecăţilor, care au stăpânit-o timp de secole. Sunt acei idoli, de care vorbea Bacon, pe care trebue să-i înlăturăm şi, după aceea, raţiunea, purificată, va putea într'adevăr să descopere realitatea. Prin urmare, încredere absolută în raţiune, suveranitatea raţiunii în viaţa noastră sufletească.

www.dacoromanica.ro

Tendinţe asemănătoare constatăm în cultura din Franţa şi Germania din secolul al optsprezecelea, în special la curentul intelectualist al enciclopediştilor.

Aceştia susţineau, că viaţa socială şi culturală trebue refăcută, pusă pe baze noui. Şi cum vom ajunge la aceasta? Răspunzând la cerinţele raţiunii. Raţiunea va descoperi calea adevărului, raţiunea purificată de toate influenţele tradiţiei şi ale prejudecăţii.

Şi, însfârşit, mai citäm o manifestare importantă a intelectualismului, deosebit de cunoscută în domeniul pedagogiei: psihologia herbartiană. Herbart este acela, care a derivat întreaga viaţă sufletească din reprezentări. Prin urmare reprezentarea, acest element de ordin intelectual, stă la baza întregii vieţi sufleteşti.

Din natura reprezentărilor şi a raporturilor dintre ele rezultă şi sentimentul, rezultă voinţa. Toată viaţa şi activitatea sufletească are deci la bază un element intelectual. Iată intelectualismul psihologic în floare.

Natural, că s'a produs o reacţiune în cultura modernă, contra intelectualismului, în direcţia sentimentului. Sunt cunoscute în această privinţă frumoasele producţiuni ale romantismului filosofic. Romantismul acela, care se bazează pe sentiment şi imaginaţiune mai mult decât pe raţiunea logică. Romantismul filosofic pe care îl găsim de pildă la Schelling. Cine nu cunoaşte deasemeni pe filosofii contemporani cu Kant, care au pus bazele unei filosofii a sentimentului şi credinţei? E suficient să citäm pe Hamann şi pe Jacobi. Aflăm aci accentuată o altă latură a sufletului omenesc, căci aceştia dau preponderenţa sentimentului asupra intelectului.

Putem să descoperim şi alte afirmaţiuni unilaterale. Cine nu a auzit de acea frumoasă scriere a lui

www.dacoromanica.ro

Schiller [1]) intitulată: «Über die aesthetische Erziehung des Menschen»», în care se dă preponderenţă elementului *estetic* în viaţa sufletască a omului. Este adevărat că Schiller, când a conceput noţiunea aceea a *sufletului frumos,* care conexează simţirea cu raţiunea, a încercat o unificare a naturii şi fiinţei omeneşti. Totuşi accentul rămâne asupra elementului estetic.

Insfârşit, mai amintim pe cea mai interesantă din toate concepţiile unilaterale, aceea care acordă preponderenţa în viaţa noastră sufletească elementului *moral;* este concepţia kantiană. Omul ideal, după Kant, este acela, care a reuşit să dea ascultare, în toate actele sale, legii morale din propria sa conştiinţă şi să opue rezistenţă tuturor tentaţiunilor, care vin, fie dela propriile noastre simţiri, fie dela mediul înconjurător. Iată, deci, o concepţie, care dă preponderenţa elementului moral în viaţa noastră sufletească.

Sunt, aşa dar, atâtea şi atâtea concepţii, care fragmentează natura omenească, având toate un caracter unilateral.

Totuşi, nu am putea face afirmaţia, — căci am greşi, — că nu s'a făcut încercarea de construire a unui tip uman unitar înainte de Goethe. Vom cita două din cele mai importante. Dar vom vedea, că din motive de ordin filosofic, ele nu corespund condiţiunilor, cărora va corespunde tipul lui Goethe. Citãm cazul cunoscut: concepţia lui Rousseau.

Rousseau nu înţelege să scindăm sufletul omenesc în diverse facultăţi: inteligenţă, sensibilitate, voinţă. Sufletul omenesc este sub influenţa naturii şi natura tinde să se manifeste unitar. Fără îndoială. Dar sufletul omenesc merge alături de trup. Aşa fiind, ce facem cu legătura dintre trup şi suflet?

1) Vezi G. G. Antonescu: Doctrinele fundamentale ale pedagogiei moderne. Cap. asupra lui Schiller.

www.dacoromanica.ro

Mai citǎm o a doua încercare de construire a unui tip uman unitar: pe marele pedagog Pestalozzi, care, deşi considera sufletul constituit din mai multe elemente, din mai multe forţe, cerea ca aceste forţe să fie cultivate, desvoltate în mod armonic, pentru a ajunge la un tot unitar. Dar ce facem iar cu diferenţa dintre trup şi suflet?

Rousseau era dualist în metafizică: admitea materie şi spirit. Cum ai să faci atunci ca să realizezi o unitate între două substanţe, care sunt, ca natură, totalmente opuse? Pestalozzi, fiind filosof creştin admitea şi el dualismul între materie şi spirit şi, din acest punct de vedere nici concepţia lui nu poate să ne dea soluţii pentru realizarea unei asemenea fiinţe unitare.

IV

Goethe tinde la desvoltarea armonică a individului. Goethe a mers în cultura timpului său alături de curentul cultural denumit neoclasicist, care urmărea, mai ales, să reînvieze în viaţa şi cultura modernă tipul omului antic; acel tip armonic, care a putut fi exprimat în cuvintele greceşti: «Kalokagatia» frumuseţe şi bunătate, frumuseţe trupească şi bunătate sufletească întrunite, conexate. Iată tipul ideal al omului pentru care şi Goethe avea înclinaţiune. Astfel ajunge Goethe al omul ideal, exprimat prin formula următoare: ceeace trebue să urmărim în formarea fiinţei omeneşti, este *unitatea armonică a existenţei*. Unitatea armonică a existenţei, în sensul antic, nu numai prin conexiunea dintre elementele, care constitue sufletul, ci şi dintre suflet şi trup. Acelaş lucru l-au încercat şi Rousseau şi Pestalozzi, cu diferenţa că Rousseau şi Pestalozzi erau dualişti în metafizică, iar Goethe crede în unitatea de substanţă, «Wesens-

www.dacoromanica.ro

gleichheit». Prin urmare, la Goethe, nu se mai pune problema opoziției dintre spirit și materie. Nu mai există deosebire între ele. Este probabil, că substanța gândită de Goethe, din care este constituită și ființa omenească, va fi fost gândită ca o substanță spirituală și nu materială. Iată, prin urmare, cum concepția lui metafizică îi permite să creieze acest tip ideal de om și să institue acest ideal al educației : unitatea armonică a existenței.

Iată-ne intrați în domeniul Pedagogiei. Idealul este unitatea armonică a existenței. Realizarea acestui ideal va depinde de două mari conditiuni, de două noțiuni ce stau la baza pedagogiei lui Goethe : *activitatea și individualitatea.*

Prin activitate vom pune în valoare și vom desvolta elementele, care constituesc această ființă unitară. Ne oprim numai un moment asupra noțiunii de activitate, spre a vedea ce aspect al activității a fost mai mult accentuat de Goethe. Iată care sunt aspectele mai importante ale activității sufletești.

Este o activitate, am zice receptivă, pe care am putea-o numi centripetală, adică activitatea prin care primim impresiuni dela lumea din afară. Este, după aceea, o formă, un aspect al activității pe care o numim activitate centrală ,de prelucrare. Și, însfârșit, este o activitate ce o denumim centrifugală, care își exercită influența dinăuntru în afară. Ținem să menționăm deosebirea între primul aspect și celelalte două, ale activității, între activitatea centripetală, deoparte; centrală și centrifugală de altă parte. Prima este receptivă, iar ultimele două au un caracter mai mult productiv, creiator. Asupra acestui aspect al activității centrale și centrifugale, prin urmare asupra activității cu caracter creiator și productiv a insistat Goethe.

Dacă legăm noțiunea aceasta de activitate creiatoare,cum a înțeles-o Goethe, de idealul educației :

www.dacoromanica.ro

desvoltarea armonică a ființei omenești, vom obține ceeace numim astăzi *școala activă integrală* : activism, pentrucă este vorba de activitate creiatoare ; *integrală*, pentrucă se referă la întreaga ființă omenească.

Goethe consideră că nu putem exercita o influență asupra acestei ființe, decât respectându-i *individualitatea*. Cum ajunge el la această convingere ? După Goethe, caracterul înăscut al fiecărui om poate suferi unele modificări, datorită unei proprietăți pe care o are orice substanță, numită de Goethe „Bildsamkeit", expresie ce nu poate fi tradusă decât prin cuvântul : *plasticitate*.

El face o deosebire între plasticitatea substanței lipsită de viață și aceea a substanței dotată cu viață. Unei bucăți de pământ, substanță lipsită de viață, pot să-i dau orice formă vreau. Unui bloc de marmoră, dacă am instrumentele necesare pot să-i dau orice formă vreau ? Dintr'o sămânță pot să scot ce vreau ? Pot s'o pun într'un anumit teren, cu un anumit grad de umiditate, ca să se desvolte mai bine. Pot s'o altoiesc, ca să produc transformări, dar nu pot face orice din ea. Plasticitatea substanței vii este o *plasticitate limitată* de anumite condițiuni organice, care se găsesc înăuntrul substanței respective.

Atunci Goethe ajunge la concluzia, că influențele, care vin din afară, vor ajunge la bune roade, numai întrucât se adaptează la aceste condițiuni interne ale organismului. Prin urmare educația trebue să se facă dinăuntru în afară și, cum aceste condițiuni interne variază dela individ la individ, evident, că va trebui să ținem seamă de individualitatea fiecăruia. Iată cum ajunge Goethe, prin aceste cerințe de adaptare a influențelor externe la condițiunile interne, așa deosebite dela individ la individ, la două mari noțiuni, care stau și la baza pedagogiei timpului nostru, și la baza școalei active integrale: la noțiunea de *educație organi-*

www.dacoromanica.ro

cistă, adică adaptată cerințelor interne, organice și la noțiunea *educației individualiste*, în sensul adaptării la fiecare individualitate.

Inainte de a trece mai departe, să facem iarăși o raportare la concepția filosofică a lui Goethe. De unde a luat Goethe ideia de plasticitate? Este știut că Goethe a fost și biolog. Prin urmare el a luat-o din domeniul naturii, a biologiei și a transplantat-o în domeniul psihologiei. Putea el să facă acest lucru? Putea, pentrucă la el există o singură substanță, avem o ființă unică, natura, și nu mai facem deosebire între trup și suflet.

Și acum, trecem la o ultimă chestiune, care cred că din punct de vedere pedagogic prezintă un interes deosebit: *raportul în care îl pune Goethe pe individ cu societatea*. Până acum am văzut cum consideră individul și cum îl pune în raport cu legile naturii; acum îl vom vedea în raport cu societatea.

Societatea, zice Goethe, va trebui să respecte individualitățile puternice. Pentru ce? Pentrucă, cu cât un individ va activa în viața socială mai conform cu aptitudinile sale naturale, cu atât activitatea sa va produce mai mult pentru societate. Și din contra. Cu cât o societate va obliga pe individ să desfășoare o activitate în opoziție cu aptitudinile sale naturale, cu atât folosul acestui individ pentru societate va fi mai mic. Prin urmare, interesul societății este să încurajeze respectarea și desvoltarea individualității.

Mai dificilă pare problema atitudinii pe care individul o va lua față de societate. Ne punem o întrebare: cam ce fel de atitudine poate să ia un individ față de mediul social?

Intâi atitudinea cea mai cunoscută și răspândită: individul se adaptează mediului social și face ceeace crede el că îi va fi mai util. Gânditi-vă la politicianul, care astăzi exprimă o părere, mâine exprimă alta; astăzi lucrează într'un partid, mâine lucrează în par-

www.dacoromanica.ro

tidul advers, pentrucă aşa îi dictează utilitatea: se adaptează la împrejurări. Noi am zice, că acesta este tipul omului oportunist.

O altă atitudine, pe care individul poate s'o ia faţă de mediul social, este atitudinea personalităţii puternice, care caută să se afirme pe sine, fără să ţie seamă de interesele mediului social în care trăeşte. Este o concepţie pe care nu o vom găsi la Goethe, ci la un alt mare filosof german, la *Nietzsche*.

Nietzsche a afirmat, că omul dotat cu însuşiri mai presus de însuşirile mediei comune a oamenilor, are dreptul să calce în picioare «die Vielzuvielen», pe cei prea mulţi, spre a se ridica la el. Este un fel de manifestare egoistă a unui individ puternic. Desigur că Goethe ar fi repudiat un asemenea egoism.

Mai rămâne o a treia posibilitate, şi asupra ei atrag atenţiunea în mod special. Este omul, care cu cât posedă însuşiri mai deosebite dela natură şi cu cât şi-a desvoltat mai bine aceste însuşiri, apropiindu-şi o cultură mai serioasă, cu atât vrea să se pună în serviciul binelui obştesc şi a semenilor săi. Este omul, care după ce a realizat în conştiinţa lui anumite valori ideale, prin med ul social, a căutat întâi să-şi formeze propria sa personalitate, adică să se transforme pe sine, individualitatea sa naturală, prin prizma acelor valori ideale. Aceasta înseamnă o personal'tate, care e gata să renunţe la anumite porniri ale firii, ca să poată promova valori ideale («stirb und werde»). Este omul care, *cu aceste valori ideale dom'nante* în conştiinţa lui, *se pune în serviciul societăţii*. Aci facem o mică paranteză.

Ce se întâmplă în cazul când idealul pe care ni-l dictează conştiinţa noastră nu poate fi armonizat cu societatea şi cu timpul? Ce va face o individualitate puternică, pătrunsă până în adâncul fiinţei sale de un anumit ideal, dar care nu poate face să răzbată acest ideal în societatea timpului căruia îi aparţine?

www.dacoromanica.ro

Va renunța la ideal ca să nu tulbure societatea sau va tulbura societatea ca să își realizeze idealul? Va sacrifica societatea ori va sacrifica idealul? Ce va face? In cazuri de natura aceasta credem că răspunsul lui Goethe ar fi următorul: Individul nu sacrifică societatea, căci nu îi este permis s'o facă, dar nu sacrifică nici idealul: *el se sacrifică pe sine*. Pentruca de pe urma sacrificiului său personal să rămână idealul, ca un far îndepărtat care, dacă în prezent nu poate să influențeze, în viitor va direcționa societatea.

E tipic în această privință cazul lui Iisus Christos care a venit pe lume cu un ideal mare. Lumea nu l-a înțeles. Ce a făcut? A tulburat ordinea socială pentru a-și impune idealul? Nu. Iisus Christos a rămas credincios idealului, dar nu a sacrificat nici societatea. S'a lăsat răstignit și, atunci când adversarii săi i-au bătut cuie în picioare, a zis: «Iartă-i Doamne, că nu știu ce fac». El s'a sacrificat, dar idealul său a triumfat

Acelaș este cazul cu adepții lui Iisus Christos care erau persecutați pentrucă nu voiau să renunțe la creștinism. Aceștia își așteptau liniștiți pedeapsa. Erau supuși atacurilor fiarelor sălbatice și în momentul când auzeau urletele lor, cădeau în genunchi, împreunau mâinile și se rugau lui Dumnezeu. Erau sfâșiați, sacrificați, dar idealul lor a triumfat.

Aceste sacrificii pentru binele obștesc, unite cu noțiunea activității, au dus la acea satisfacție pe care Faust, eroul principal din opera lui Goethe, o resimte în momentul când á găsit un plan de activitate pentru ridicarea societății, un plan de activitate pus în serviciul omenirii, o semenilor săi. Este știut cum Faust și-a căutat satisfacția în viață. N'a găsit-o în știință, n'a găsit-o în artă, n'a găsit-o în iubire, ci o găsește în această activitate de sacrificiu cu caracter altruist. In momentul când el se entuziasma pentru un asemenea plan de activitate, pus în serviciul ome-

www.dacoromanica.ro

nirii, divinitatea îl iartă de toate păcatele lui şi îngerii cerului îl ridică pe Faust spre acea divinitate transcendentă. «Wer strebend sich bemüht, den können wir erlösen». (Pe acel, care năzueşte spre bine, îl putem mântui).

Şi acum, o ultimă chestiune. Ce se întâmplă în cazul când conflictul dintre individ şi societate este inevitabil? Şi aci vom vedea influenţa imensă, pe care o exercită morala lui Kant asupra lui Goethe. De unde în domeniul cunoaşterii, Kant nu l-a putut satisface, în domeniul moralei, Kant îl stăpâneşte pe Goethe. Răspunsul la problema felului cum trebue soluţionat conflictul, ce s'ar ivi între pornirile individuale şi legile morale şi sociale îl găsim în cunoscutul roman al lu Goethe intitulat: «Die Wahlverwandtschaften».

Iată ce problemă pune Goethe în acest roman: doi soţi au trăit în bune raporturi câtăva vreme. La un moment dat apare în casa lor o femeie şi un bărbat. Intre soţ şi femeia nou venită se produce acea atracţiune puternică, atât de caracteristică sufletelor surori. Intre bărbatul nou venit si femeia celui dintâi se petrece aceeaşi atracţiune. Goethe face aci teoria foarte interesantă, — de aceea romanul este intitulat «Afinităţi Elective», — că, după cum în domeniul chimiei, constatăm că sunt anumite corpuri, care îndată ce se găsesc unul în faţa celuilalt, se atrag, se contopesc, se conexează în mod irezistibil şi alte corpuri, care atunci când vin faţă în faţă se resping irezistibil, tot aşa se petrece şi între sufletele omeneşti.

Analogia e explicabilă dacă ne reamintim că Goethe admite o singură substanţă. Deci şi printre sufletele omeneşti sunt unele făcute pentru altele şi din momentul în care se întâlnesc, se atrag, fără posibilităţi de rezistenţă. Altele se resping. Acesta este faptul, care s'a produs în romanul citat. Iată problema mare. Şi atunci ne întrebăm: ce va trebui să facă spre exemplu soţia, care până atunci trăise bine cu băr-

www.dacoromanica.ro

batul şi se găseşte dintr'odată în faţa acestei atracţii, mai presus de voinţa ei?

Va ceda sau va rezista? Este probabil, că nu va putea să reziste şi, atunci, *va trebui să se sacrifice moralei sociale*. Aceasta o afirmă Goethe. Va trebui să reziste dacă poate, iar dacă nu, să cadă, să piară. Se va sacrifica. La fel şi bărbatul.

Este cea mai puternică, aş zice chiar cea mai tiranică afirmare a imperativului kantian: aşa îţi dictează conştiinţa, legea morală, aşa trebue să faci.

Dacă ar fi să ne întrebăm, care a fost convingerea intimă a lui Goethe, am răspunde că Goethe, când a terminat romanul acesta, a afirmat, cu durere, tirania legii morale. Se poate ca, în ascunzişul sufletului, să fi simţit altfel. Este atât de rar, ca două suflete cu afinităţi elective să se întâlnească realmente în viaţă, încât poate că imperativul categoric n'ar fi jignit, dacă atunci, când se produce o asemenea întâlnire, ar fi tolerată. El adoptă, prin urmare, în totul concepţia etică a lui Kant, bazat pe acel imperativ categoric, care se formulează «lucrează astfel încât norma, care te călăuzeşte în acţiunea ta, să poată deveni o lege generală». Aceasta este legea morală, care îi dădea lui Kant posibilitatea să se apropie de absolut.

După cum am spus la începutul conferinţei, Kant credea că pe calea raţiunii, a cunoaşterii, nu ne putem apropia de absolut, de lucrul în sine. Pe calea legii morale, el se apropie de absolut. Această lege morală l-a făcut pe Kant să postuleze acele faimoase noţiuni, care ne ridică într'o lume transcendentă: libertatea, nemurirea sufletului şi Divinitatea.

Aceeaşi lege morală, aceeaşi conştiinţă morală, a crezut şi Goethe că dă aripi personalităţilor omeneşti puternice, — care au reuşit să se supuie acestei legi, — de a se ridica din domeniul divinităţii imanente, care se confundă cu natura, spre acea sferă a divinităţii transcendente. Prin urmare, *absolutul îl atingem*

www.dacoromanica.ro

prin conştiinţa morală şi în concepţia lui Kant şi în concepţia lui Goethe. Prin conştiinţa morală omul se învinge pe sine, se înalţă mai presus de celelalte fiinţe, mai presus de univers şi pare că se apropie de divinitate.

Acum, după ce am încercat să schiţăm concepţia filosofică şi pedagogică a lui Goethe, revin la întrebarea noastră dela început: Ce a lăsat Goethe în pedagogie? Principiul şcolii active integrale, principiul organicist şi al educaţiei individualiste şi chiar concepţia orientării profesionale, căci dacă zici: încurajează individualitatea şi îndreapt-o spre aptitudinile ei naturale, ajungi la orientarea profesională.

In domeniul etic, Goethe a afirmat *şcoala datoriei.* Elevul nostru trebue format în direcţia posibilităţii de a se supune cerinţelor conştiinţei sale. Şcoala datoriei, nu a plăcerii. Cred că şi în privinţa aceasta trebue să fim de acord cu Goethe. *Iată dece afirmam că multe din principiile, la a căror realizare tindem astăzi, au fost afirmate în concepţia filosofică şi pedagogică a lui Goethe.*

Goethe ne-a mai dat şi alte învăţături preţioase. El ne-a dat indicaţia, că în activitatea noastră pedagogică practică de toate zilele, măsurile mărunte pe care le luăm şi care au, natural, valoarea lor, trebue să-şi găsească rădăcinile în câteva principii mari, directive, şi să-şi călăuzească manifestarea de fiecare zi, printr'o lumină, pe care n'o poate da decât o concepţie filosofică limpede şi clară. Asemenea principii directive şi o asemenea concepţie filosofică ar reprezenta, am zice, farul, care ne luminează calea atât de accidentată, atât de spinoasă, a activităţii pedagogice practice.

Acest far luminos, cred că ne-ar feri în special de două mari accidente, pe care le putem întâlni în activitatea noastră pedagogică. Unul este *rutina,* care mecanizează activitatea educatorilor şi le răpeşte

www.dacoromanica.ro

spontaneitatea şi puterea creiatoare, celălalt este ceea ce aş numi *aventura pedagogică*, aceea care lasă momentului şi fiecărui educator grija de a inventa procedeele, care le convin.

Cine se teme de ascensiunea prea sus în domeniul principiilor şi vrea să rămâe continuu jos, pe terenul realităţilor de toate zilele, să nu piardă din vedere că pământul, ca să dea roade, nu este suficient să-l arăm, nu este suficient să punem sămânţa. Mai trebue ca acel pământ să se bucure de lumină şi de căldura soarelui. Lumina şi căldura soarelui pun în valoare toată străduinţa acelui, care a lucrat pământul.

Străduinţa noastră pe terenul activităţii practice pedagogice, foarte apreciabilă şi valoroasă, nu va da rezultate, nu va da roade, decât dacă acest teren al activităţii noastre de toate zilele va fi luminat şi încălzit de un soare spiritual şi acest soare spiritual este reprezentat prin valorile ideale ale conştiinţei noastre.

www.dacoromanica.ro

CUPRINSUL

Pag.

Prefață III
Introducere : Criza școlară 7

PARTEA I.

Probleme generale.

Din problemele actuale ale școalei românești:
1. Cultură generală, profesională și formativă . . . 31
2. Școala activă și studiul individualității 43
3. Educația morală și formarea personalității . . . 59

Probleme speciale.

1. Organizarea studiilor filosofice în liceu 85
2. Tineretul și concepția asupra lumii și vieții . . . 95
3. Învățătorii care ne trebue 111
4. Rolul educativ al Universității 121
5. Spiru Haret ca pedagog 129
6. Educația națională 147

PARTEA II.

Curentele pedagogiei contemporane.

I. Criterii pentru stabilirea cadrului de principii ale pedagogiei contemporane 155
II. Realismul pedagogic 160
1. Realismul individual 160
2. Realismul social 199
III. Idealismul pedagogic 209
1. Idealismul individual 209
2. Idealismul social 220
Goethe filosof și pedagog 227

www.dacoromanica.ro

PUBLICAŢIILE CASEI ŞCOALELOR
1942—1943

AU APĂRUT:

Amintiri	I. Creangă
Poveşti	I. Creangă
Poezii populare	V. Alecsandri
Basmele Românilor	P. Ispirescu
Când Moldovenii ţineau strajă la Nistru	Ap. D. Culea
Dela noi	Leca Morariu
Poveşti basarabene	T. S. Kirileanu
Emigraţii dni Brazilia	I. M. Râureanu
Faptele lui Ştefan cel Mare	T. S. Kirileanu
Varlaam şi Ioasaf	
Alixandria (Viaţa lui Alexandru Machedon)	
Cetatea de munţi	G. Vâlsan
Sfaturi pentru studenţi	G. Vâlsan
Pământul românesc şi frumuseţile lui	G. Vâlsan
Apa cea vie	Al. Lascarov-Moldovanu
Datini ardeleneşti	Ion Pop-Reteganul
Români din Secuime	R. Cioflec
Basmele crivăţului	Emanoil Bucuţa
Legenda lui Afrodiţian Persul	Dan Simonescu
Cronica lui Ştefan cel Mare (versiune germană)	I. Chiţimia
Antologie filosofică	N. Bagdasar, V. Bogdan, C. Narly
Studii istorico-filosofice	I. Petrovici
Momente solemne	I. Petrovici
Pedagogia contemporană	G. G. Antonescu
Etnicul românesc	C. Rădulescu-Motru
Orizonturi filosofice	I. Zamfirescu
Aspecte din civilizaţia romană şi elenă	C. Gerota
Istoria Educaţiei fizice	C. Kiriţescu
Răsfoind scriitorii clasici	I. M. Marinescu
Istoria literaturii italiene	Liberale Netto
Pietre de vad (vol. III)	Emanoil Bucuţa
Toponimie veche românească	Pr. C. Matasă
Antologie a ideologiei junimiste	E Lovinescu
Aspecte lirice contimporane	S. Cioculescu
Pe urmele lui Don Quichote	Al. Popescu-Telega
Poveşti din satele noastre	Vulpescu

www.dacoromanica.ro

SUB TIPAR :

Logica	C. Rădulescu-Motru
Istoria literaturii române moderne	Şerban Cioculescu, Vladimir Streinu şi Tudor Vianu
Ttu Maiorescu şi posteritatea sa critică	E. Lovinescu
Istoria teatrului românesc	I. M. Sadoveanu
Teatrul românesc în versuri	Al. Ciorănescu
Esseuri filosofice	C. Georgiade
Immanuel Kant	Tr. T. Brăileanu
Şcoala nouă	C. Narly
Şcoala de azi	M. Biciulescu
Tradiţie şi poezie	I. I. Pillat
Clasicii noştri	Vl. Streinu
Demiurgul	Dr. V. Voiculescu
Electra-Sofocle	G. Murnu
Oedip-Sofocle	G. Murnu
Statul Atenian-Aristotel	Şt. Bezdechi
Mângâierile filosofiei (Böethius)	David Popescu
Formarea ideilor literare în antichitate	I. Pippide
Istoria literaturii latine	N. Herăscu
Infernul (Divina Comedie)	G. Ţundrea
Continentul care se deşteaptă	C. S. Antonescu, I. Roşca, A. Coteţ
Drumuri de lumină	Radu Cosmin
Studiu asupra Bulgariei	Col. Budiş
Arta veche românească	Al. Tzigara-Samurcaş
Pictorul Mirea	N. Petraşcu
Pagini de artă	N. Zambaccian
Mitropolitul Varlaam (răspuns catechismului)	N. Cartojan
Udrişte Năsturel	F. Turdeanu
Doeumente din arhivele Bistriţei	Al. Rosetti
Cea mai veche pravilă românească	N. Cartojan
Folklor medical românesc	I. Candrea
Poezii	M. Eminescu
Povestea vorbii	A. Pann
Isopia	
Mica pravilă	N. Mihăileanu
Scriitorii bucovineni	P. V. Haneş
Pagini basarabene	Porfirie Fală

www.dacoromanica.ro

DIN LUCRĂRILE PROF. G. G. ANTONESCU

Studii asupra Filosofiei germane contemporane (epuizat).
Studii asupra educației morale și estetice (epuizat).
Pestalozzi și culturalizarea poporului, Ed. IV. Edit. Casa Școalelor.
Herbert Spencer și Pedagogia utilitaristă. Ed. IV. Editura Casa Școalelor.
Baza pedagogică a reorganizării învățământului. Editura „Cultura Națională" (epuizat).
Din problemele Pedagogiei moderne. Ed. II, Editura Cartea Românească. (epuizat).
Istoria Pedagogiei: Doctrinele fundamentale ale Pedagogiei moderne. Ed. III, Edit. „Cultura Românească".
Universitatea, învățătorul și culturalizarea satelor. (epuizat).
Psihanaliză și Educație, Editura Casei Școalelor.
Pedagogia Generală, Ed. III, Editura „Scrisul Românesc".
Educație și Cultură, Ed. III, Editura „Cultura românească".
Antologie Pedagogică (în colaborare) 2 volume.
Educația morală și religioasă în școala românească. Editura „Cultura Românească".
Pedagogia Contemporană. Probleme și Curente. Ed. II.
Buletinul Seminarului de Pedagogie teoretică, No. I.
„ „ „ „ „ „ II.
„ „ „ „ „ „ III.
„ „ „ „ „ „ IV.
„ „ „ „ „ „ V.
(toate din Editura Casei Școalelor).

II Ed. I/943 — 2050 ex.

www.dacoromanica.ro

«BUCOVINA»
I. E. TOROUTIU
BUCURESTI

www.dacoromanica.ro